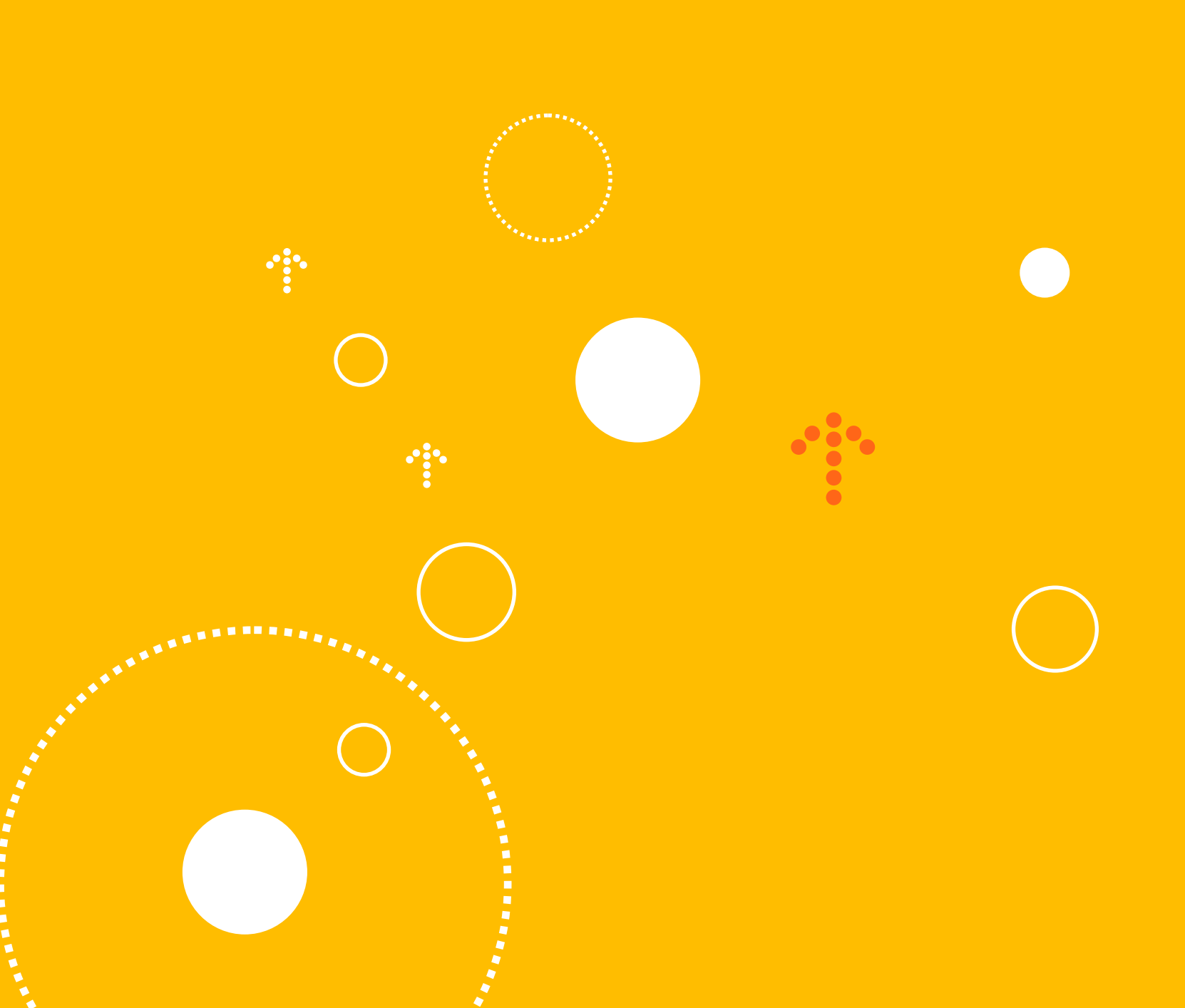


Adolescencia y participación

Palabras y juegos








Adolescencia y participación

Palabras y juegos





Índice

	Presentación	
	Introducción a la guía	pág. 11
	¿Qué es la adolescencia?	pág. 17
	¿Por qué el derecho a la participación?	pág. 45
	La relación adulto-adolescente	pág. 75
	¿Cómo promover la participación?	pág. 111
	Bibliografía / Sitios web / Filmografía	pág. 139

Presentación

Uno se puede preguntar por qué es necesario producir un material específico sobre la adolescencia y sus derechos y, en particular, por qué centrarse especialmente en el derecho a la participación. El motivo de fondo para UNICEF es contribuir a revertir la negligencia que históricamente se ha cometido al desconocer, mal conocer o no reconocer a la adolescencia en su acepción constructiva.

A los adolescentes les corresponden los derechos que todo ser humano tiene y, además, por ser menores de 18 años, los de la Convención sobre los Derechos del Niño, a modo de plus de protección. Sin embargo, los adolescentes no son niños ni tampoco son adultos. Son personas que están en una determinada etapa de la vida, forjada de singularidades que la distinguen de las demás.

Seguir concibiendo la adolescencia como sinónimo de problema responde a una visión obsoleta y discriminatoria, para no decir simplista y gravemente estigmatizadora. Cuando se respetan y canalizan positivamente el potencial, la creatividad y las inquietudes propios de la adolescencia, se generan nuevas perspectivas hacia modelos sociales más justos e igualitarios. La manera como los adolescentes enfrenten sus propios desafíos de crecimiento, así como los parámetros de pensamiento y comportamiento que adquieran, incidirá en su presente y moldeará su futuro como adultos. Centrarse en la adolescencia es esencial, entonces, para el progreso social y económico y para el fomento de sociedades democráticas.

*Hablar de los derechos de los adolescentes obliga a reconocerlos como ciudadanos, como personas capaces de expresar sus puntos de vista y de tomar decisiones sobre las cuestiones que los afectan. Será necesario, pues, crear nuevas alianzas entre adultos y adolescentes, con el fin de que las voces de los adolescentes sean escuchadas y consideradas seriamente. Parte de esta tarea consiste en que la sociedad en pleno conozca cuáles son los derechos a los que nos referimos y en contar con instrumentos prácticos que ayuden a defenderlos y a ejercerlos. La apuesta de UNICEF es aplicar la filosofía de la participación como un marco conceptual de referencia y avanzar en el ejercicio de la democracia como estrategia. Ésta es la finalidad del proyecto **Herramientas para la participación adolescente**, que consiste en cinco paquetes de materiales sobre los temas:*

- ❖ *Adolescencia y derecho a la participación.*
- ❖ *La participación adolescente en el ámbito educativo.*
- ❖ *Habilidades para la vida y la salud.*
- ❖ *La relación de los adolescentes con las autoridades policiales y judiciales.*
- ❖ *El arte y la cultura como medios de expresión adolescente.*

Cada kit se compone de una guía para el uso de adultos facilitadores y un cortometraje pensado especialmente para público adolescente:

- *La guía brinda información y estrategias de trabajo para desarrollar con profundidad la temática referida a los derechos contemplados en cada volumen. Es la herramienta informativa y educativa que induce a la reflexión*

y permite el desarrollo de habilidades (en adultos y adolescentes). Contiene información de UNICEF sobre los derechos de la adolescencia, descripción de dinámicas grupales y, de forma específica en la primera, un desarrollo conceptual sobre el juego.

- La función del cortometraje es actuar como disparador para captar la atención de los adolescentes y conseguir, con las propuestas contempladas en la guía, involucrarlos en la discusión, el aprendizaje y la expresión de opiniones acerca de temas que les incumben. Es la herramienta cuestionadora, el gancho para persuadirlos (también a los adultos).*
- Cada película plantea una situación de la vida cotidiana con la que cualquier adolescente se puede identificar o reconocer. El estilo humorístico del guión permite desdramatizar aspectos que frecuentemente son concebidos como problemas y, por la amplitud y flexibilidad con que fue creado, evita los juicios de valor que inducen a resoluciones únicas. El argumento se centra en una historia sencilla que da pie a la eventual profundización de los temas de la guía.*

El contenido de este primer paquete de materiales, “Adolescencia y participación”, constituye el eje conceptual que atraviesa todo el proyecto y sienta las bases de una propuesta metodológica para abordar las demás temáticas. Por este motivo, es condición leer y aplicar el kit 1 antes que los demás. La idea es que la participación adolescente en la construcción de las respuestas no es sólo un avance democrático, sino que se ha convertido en una necesidad que cobra sentido como medio y como fin en sí misma.

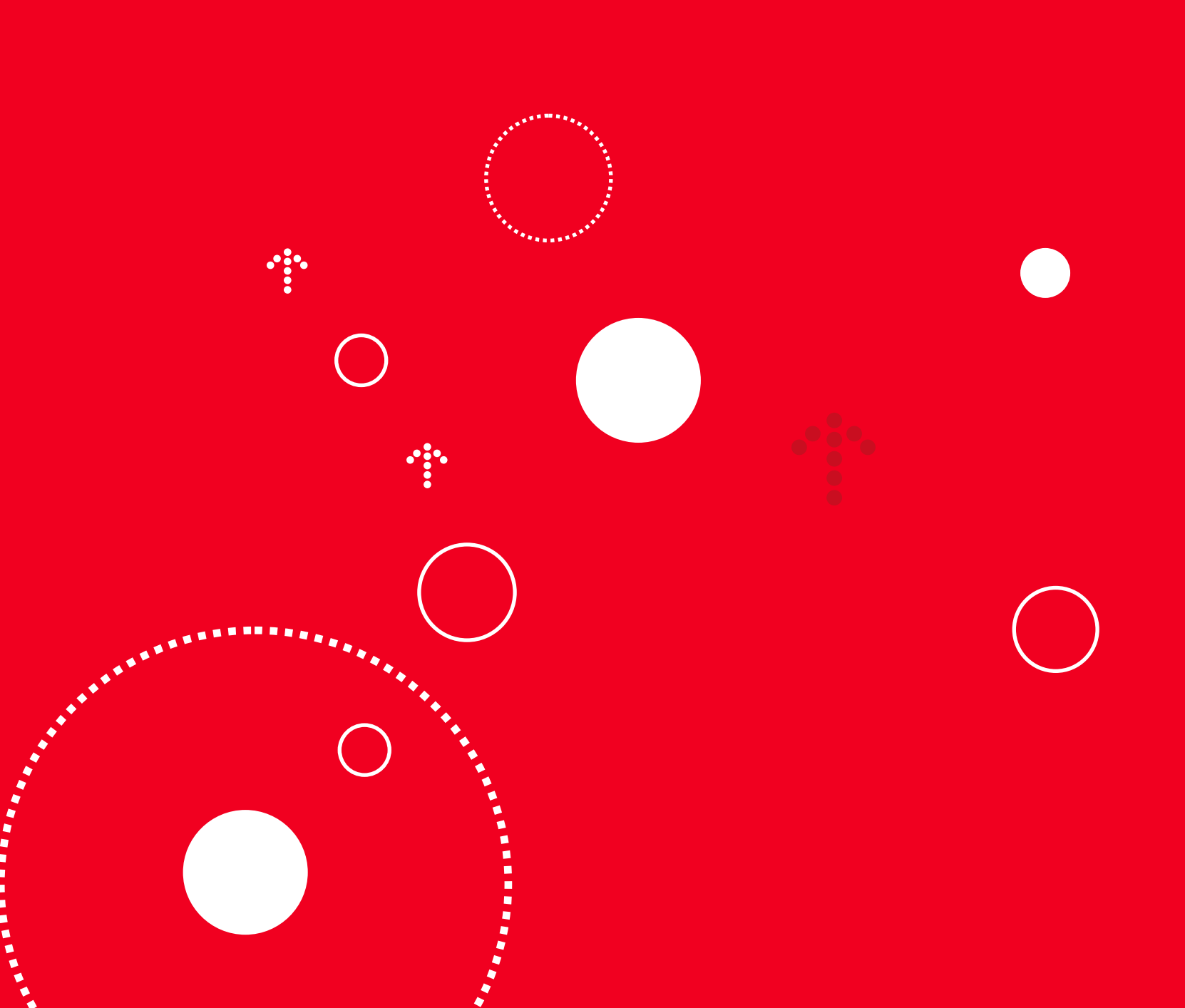
En Uruguay existe una tendencia al autoritarismo (entendido como uso subjetivo del poder) sustentada por una conjunción de factores: una aplastante mayoría de población adulta, la ausencia de políticas y servicios para la adolescencia y la vigencia de patrones conservadores en el funcionamiento social. En el polo opuesto estaría la actitud paternalista, que impide igualmente a los adolescentes disfrutar de sus derechos y de su modo de ver la vida. Consecuencia o no de ello, prevalece una percepción de los adolescentes que los considera como poco receptivos o apáticos, y que sólo legitima a aquellos que asumen una postura adulta, los que no atentan contra el statu quo.

Por otro lado, con el fin de validarse ante los mayores, algunos adolescentes adoptan actitudes y discursos que no les son propios y que corresponden a cánones adultos. Es decir que, o bien se ignora el mundo adolescente en su dimensión constructiva y específica, o se lo estigmatiza asociándolo a determinadas problemáticas. Ante esto, es preciso cuestionar los distintos roles etiquetados que asumen tanto adolescentes como adultos en la sociedad y propiciar canales para su análisis y discusión en pro de generar un nuevo vínculo.

UNICEF apunta con esta propuesta al avance en la promoción efectiva de la participación de los adolescentes en sus hogares, escuelas y comunidades. Se trata de crear oportunidades para que los adolescentes no sean sólo competentes, sino miembros comprometidos y sensibles de la sociedad.

HERRAMIENTAS PARA LA PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE

Nº	GUÍA	TEMA	CORTOMETRAJE
1	Adolescencia y participación	<ul style="list-style-type: none"> · Concepción constructiva de la adolescencia · Vínculo adulto-adolescente 	<p><i>El ropero</i></p> <p>Dirigido por: Diego Fernández</p>
2	Educación y participación adolescente	<ul style="list-style-type: none"> · Toma de decisiones y prácticas democráticas en el ámbito educativo 	<p><i>El magma</i></p> <p>Dirigido por: Gonzalo Delgado</p>
3	Salud y participación adolescente	<ul style="list-style-type: none"> · Habilidades para la vida 	<p><i>Deben ser los nervios</i></p> <p>Dirigido por: Romina Peluffo</p>
4	Justicia y participación adolescente	<ul style="list-style-type: none"> · Hacia un nuevo sistema de justicia · Medios de comunicación e imaginario social sobre adolescencia 	<p><i>Feliz domingo</i></p> <p>Dirigido por: Ernesto Gillman</p>
5	Cultura y participación adolescente	<ul style="list-style-type: none"> · Desarrollo de la creatividad · Códigos adolescentes 	<p><i>No sé bien</i></p> <p>Dirigido por: Juan Pablo Rebella y Pablo Stoll</p>





Introducción a la guía



cap. |



¿Por qué una guía para el uso de adultos facilitadores?

- Con este material se pretende impulsar procesos para la participación de los adolescentes¹ a través de acciones que contribuyan al conocimiento y a la defensa de sus derechos y de instrumentos que favorezcan el protagonismo en temas de su interés.
- Si bien el destinatario último es el adolescente, este material está dirigido a todos aquellos adultos que desarrollan tareas con adolescentes y que están motivados por el tema. Su principal destinatario es pues el adulto que está construyendo su rol como **facilitador**.
- Hay detrás de esta propuesta un firme convencimiento de que son los adultos quienes más deben modificar sus concepciones y sus acciones con relación a la participación de los adolescentes y a la forma de vincularse.



GLOSARIO

Facilitador (promotor, coordinador o animador): Mediador en la generación de procesos participativos. Es quien pone en acción una serie de instrumentos y estrategias para que los adolescentes desarrollen sus capacidades y es, a la vez, quien aprende con ellos y de ellos al entablarse una relación horizontal. Para lograr este objetivo, es esencial que el facilitador tenga formación sobre los principios y la filosofía de la Convención sobre los Derechos del Niño.

¿Cómo debía ser esta guía?

- *Sin duda, un instrumento flexible*, que no fuera un recetario, sino que abriese un abanico de posibilidades de trabajo con los adolescentes, con los adultos y fundamentalmente entre ambos.
- *Un instrumento que respetase los distintos perfiles y trayectorias de quienes están viviendo el proceso de construcción de su rol como facilitadores*. Por eso, en la guía hay textos más académicos o teóricos y otros que recurren al humor, hay dinámicas que sugieren caminos muy pautados y otras que apuestan a propuestas mucho más libres. También hay anexos con artículos para quienes deseen profundizar y **glosarios** para quienes quieran aclarar ciertos conceptos. En pocas palabras, es un material de carácter abierto y polivalente.
- *Un instrumento que apostase a la acción transformadora en su sentido más amplio y abarcador*. Cuando se lee un texto que deja pensando, cuando se comparten las experiencias con otros o cuando se participa en una dinámica que contacta con aspectos de uno mismo y de los demás, es la acción la que transforma. Se trata de acciones que legitiman la expresión de las emociones a través de los sentidos y el juego. De esta concepción se desprende el tenor de muchas de las dinámicas grupales que se proponen.

¹ La Convención sobre los Derechos del Niño se aplica a todas las personas menores de 18 años, es decir, niños, niñas y adolescentes. Por cuestiones de simplificación en la redacción y de comodidad en la lectura, y por tratarse de un proyecto sobre la adolescencia, se ha optado por usar el término general *los adolescentes*, sin connotaciones de discriminación de género.

En esta guía encontrará:

Información teórica sobre la adolescencia y la participación desde la perspectiva de derechos de UNICEF. Cada capítulo contiene un desarrollo conceptual de distintos aspectos vinculados a estos temas.



CITA DE
AUTOR

Citas de autores. Tomadas de artículos o libros de autores que son una referencia en el tema, aparecen para aclarar, profundizar o complementar.



PARA
REFLEXIONAR

Para reflexionar. Al terminar cada capítulo (salvo el V), con la finalidad no de cerrarlo sino de dejarlo abierto a otras consideraciones, hay un texto de corte teórico y académico que ahonda, desde otro enfoque, en alguno de los puntos de la temática. Algunas preguntas al final buscan incitar a la reflexión. También hay otros pensamientos diseminados a lo largo de la guía que cumplen el mismo propósito.



ANÉCDOTAS,
RELATOS...

Anécdotas, relatos... Aparecen dispersos a lo largo de la guía y son materiales que buscan hacernos sonreír en algunos casos, y dejarnos pensando siempre. Muchas veces sirven de base a alguna propuesta de trabajo grupal.

LO LÚDICO

Planteamientos teóricos sobre la importancia de las estrategias lúdicas en los procesos participativos. Se trata de una mirada muy específica que pretende, desde lo conceptual y desde la experiencia que otorga la práctica, incidir en el desempeño del facilitador.

ANEXO

Los anexos complementan cada capítulo e incluyen artículos o fragmentos de obras relacionadas con la temática.



DINÁMICA

Las dinámicas, juegos y actividades grupales son una de las apuestas fuertes de esta guía. Hay suficiente cantidad y variedad como para que el facilitador, según su estilo, pueda elegir aquellas que más le gusten. Muchas de las dinámicas presentan distintas opciones de realización, ya sea con carácter más pautado o más libre. Pretenden ser simplemente propuestas que el facilitador pueda transformar y adecuar a los contextos y circunstancias en que le toque trabajar. Salvo aquellas indicadas específicamente para realizar con adultos o con adolescentes, el resto son aplicables a cualquier grupo.



Dinámicas para realizar con el video.

El cortometraje *El ropero* es un elemento fundamental en este material. Sirve como disparador para despertar el interés de los adolescentes y conocer sus percepciones, pero también como una atractiva estrategia para introducir los temas.

La reacción de los adolescentes puede proveer al facilitador una visión más rica y real acerca de lo que piensan. Por otro lado, dadas sus características y su valor como herramienta para el debate y la reflexión, es recomendable utilizarlo también con adultos. Independientemente de lo que elija el facilitador, se propone una serie de dinámicas para explorar su contenido.

Bibliografía. Una serie de obras consultadas y otras de lectura recomendada.

Sitios web. Listado de páginas web relacionadas con el tema.

Filmografía. Una selección de películas de acuerdo con la temática en cuestión.

En esta guía no encontrará:

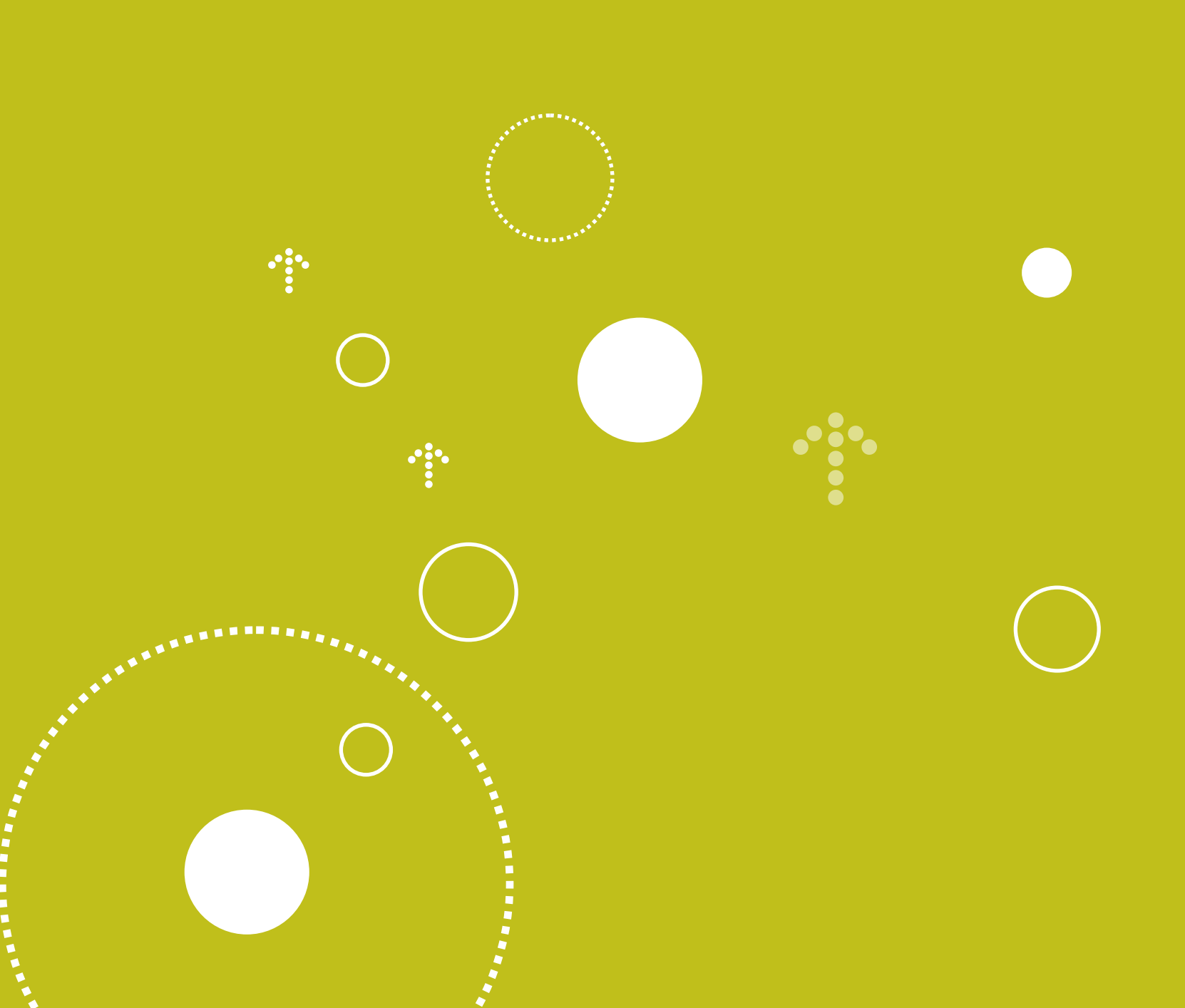
Recetas ni soluciones milagrosas, sino herramientas para la construcción de su rol como facilitador, para la reflexión, para avanzar en el reconocimiento y el respeto de los derechos humanos de los adolescentes. Es importante no perder de vista que apostar por la promoción de la participación no significa concatenar actividades, sino ir cimentando cuidadosamente un proceso.

¿Cuándo y cómo usar esta guía?

De hecho, las propuestas de esta guía han sido pensadas para ser utilizadas en espacios donde haya adultos y adolescentes dispuestos a embarcarse en una experiencia de reconocimiento y aprendizaje. Los centros educativos, las organizaciones sociales, las instituciones públicas en contacto con adolescentes y las familias son ámbitos propicios para poner en práctica las dinámicas e informarse sobre el tema de la participación. Puede ser a través de la conformación de grupos de adolescentes con un adulto orientador o de grupos de adultos cuyo objetivo es ir formándose como facilitadores y familiarizándose con los derechos de la Convención.

En cuanto a cómo utilizarla, la estructura de la guía permite el trabajo de los temas sin la necesidad de seguir un orden determinado. Los colores de fondo y los íconos pretenden indicar caminos alternativos en su lectura y uso. A modo de ejemplo, si lo que le interesa es informarse sobre los textos de carácter académico, el fondo blanco lo guiará en su recorrido y el fondo gris lo llevará a los anexos.

Finalmente, cabe reiterar que en todos los casos la guía pretende sugerir, no imponer, despertar la creatividad y la elaboración de propuestas adecuadas a cada momento y lugar, y ser utilizada no como un recetario sino de forma abierta, flexible y contextualizada.





¿Qué es la adolescencia?



cap. II

¿Qué es la adolescencia?

Abordar el derecho a la participación obliga a revisar el concepto histórico de adolescencia y cuestionar los paradigmas tradicionales que la han definido como una etapa de transición o de iniciación, o que la caracterizan por la falta o ausencia de algo (de proyecto, de madurez, de certidumbres, de identidad, etcétera). Al considerar a los adolescentes como carentes de madurez social e inexpertos, implícitamente se les niega el reconocimiento como sujetos.

Afortunadamente están en crisis estos análisis de la adolescencia. La ruptura con estas concepciones resulta de la necesidad de construir una visión no fragmentada, que supere la idea de la adolescencia como problema y la entienda como resultado de una construcción histórica y de un proceso social.

Así, la idea de la *transición* podría sustituirse por la de *transmisión*: la adolescencia es un momento en que la sociedad transmite al individuo un sistema de prácticas, creencias y valores, pero es al mismo tiempo el momento en que la persona rechaza o asume esas prácticas, creencias y valores. En la adolescencia, el individuo comienza a asumir su independencia y autonomía frente al medio social. Constituye su principal experiencia con la dimensión colectiva de la vida y, por eso, los adolescentes necesitan ser reconocidos como un recurso vital para sus familias, para su comunidad y para la sociedad en general.

Una visión consistente con los derechos humanos y desde **el enfoque de ciclo de vida** considera a los adolescentes como seres humanos **iguales** que, por estar en un momento particular de desarrollo y de su historia, tienen necesidades y

subjetividades específicas determinadas por su edad. No se asume la adolescencia como la preparación para la vida, sino como la vida misma.



GLOSARIO

Enfoque de ciclo de vida: Se trata de un marco de análisis adoptado por UNICEF que diferencia en etapas el desarrollo evolutivo de las personas. En términos generales, el ciclo de vida considera la etapa inicial desde el nacimiento hasta la primera socialización, que se produce en la escuela; una segunda cubre el período de vida escolar hasta la pubertad, y la tercera, hasta la edad de 18 años. Desde un enfoque de derechos, es un recurso de organización de los derechos en función de las necesidades diferentes que tienen niños y adolescentes a medida que avanzan en edad, teniendo en cuenta una visión integradora de los aspectos relacionados con la supervivencia, el desarrollo sico-socio-afectivo, la salud, la educación y la participación.

Igualdad: La democracia se construye entre hombres y mujeres que, si bien como personas son diferentes, se igualan como sujetos de idénticos derechos. Este reconocimiento, inspirado en una condición de igualdad fundamental, implica el respeto y la legitimación de las diferencias y el rechazo a cualquier forma de discriminación. Y estas consideraciones valen, por supuesto, para los adolescentes.

Los nudos de los paradigmas: de una perspectiva de problema a una perspectiva de desarrollo

Viejo paradigma:

- Aborda la adolescencia exclusivamente desde la problemática (por ejemplo: embarazo adolescente, abuso de drogas o alcohol, violencia, suicidio).
- Se centra en la conducta de riesgo —conducta que pone en peligro la vida— como una enfermedad que demanda tratamiento (atención y prevención).
- Ignora los atributos positivos y fortalezas de los adolescentes, impidiendo su desarrollo.

Nuevo paradigma:

- Promueve el desarrollo integral y la participación adolescente.
- Desarrolla las *aptitudes personales* y da cabida a las contribuciones de los adolescentes.
- Tiene en cuenta la diversidad de conductas y la heterogeneidad adolescente.
- Apuesta por los *factores de desarrollo positivo* mientras se van reduciendo los factores de riesgo (aquellos que inciden en la vulnerabilidad de los adolescentes).

En vez de centrarse en un particular aspecto de la vida de los adolescentes, esta nueva visión los concibe como personas plenas. Esto implica que los reconozcamos como hombres y mujeres jóvenes capaces, y no que los limitemos sólo a las aptitudes, conductas y conocimientos que nosotros queremos que adopten.

En definitiva, ya no se hace énfasis en sus problemas sino en su potencial. Y los alcances de esta incipiente apuesta son prometedores.



PARA
ENTENDERNOS

Factores de desarrollo positivo:

- Relaciones respetuosas y de colaboración con adultos y con adolescentes (afectividad).
- Límites claros (regulación).
- Oportunidades para expresarse y para explorar su identidad (autoexpresión).
- Oportunidades para la participación efectiva y para sus contribuciones. Para ello, contar con espacios, poder en

la toma de decisiones y responsabilidad compartida (participación y contribución).

Aptitudes personales:

- Habilidades para poder cooperar y comunicarse, respetar a los demás y resolver conflictos (competencia social).
- Autonomía, convicción personal y autoestima (control sobre la vida propia).
- Buena disposición, optimismo, motivación y visión positiva del futuro.

Cuestionando dos “verdades”

Se parte del cuestionamiento de dos “verdades” manejadas con cierta asiduidad en diferentes ámbitos. **La primera suele caracterizar a los adolescentes como seres apáticos, desinteresados, incapaces de motivarse y de ser motivados.** Esta apreciación no se corresponde con la realidad.

Por ejemplo, si la referencia es a lo que sucede en muchos centros educativos, es viable preguntarse: ¿Cuánto tiene que ver la actitud de indiferencia que demuestran los adolescentes con el rol asumido por gran número de adultos cuando transmiten el conocimiento de forma poco motivadora y afectivamente distante del grupo?

Del mismo modo, si se observa otro tipo de organizaciones, de carácter barrial o religioso, se constata que a partir de los trece o catorce años los adolescentes comienzan a alejarse de los grupos que integraban hasta ese momento. ¿Apatía? ¿O es que cambia el interés de los adolescentes, y los adultos se pierden (y pierden a los adolescentes) al quedar anclados en actividades poco llamativas?

Sin embargo, existen distintas manifestaciones de los adolescentes que evidencian un interés expreso o al menos latente de *tomar parte en*, como si estuviesen a la espera de que *pinte* algo interesante. Por otra parte, también necesitan *formar parte de*, en el sentido de compartir con otros, de ser tenidos en cuenta.

La ausencia o la obstrucción de ciertos espacios da lugar a la aparición de alternativas a la medida y preferencia de los adolescentes. Por eso, frente a la inexistencia o la presencia poco atractiva de instituciones, de organizaciones no gubernamentales o de comisiones vecinales, muchos se hacen fuertes en los espacios callejeros u otros lugares de los cuales se apropian, constituyéndose en organizaciones de hecho, dueños de sitios muchas veces techados de estrellas.

En cambio, cuando encuentran la posibilidad, cuando se les abre el camino en los espacios que estimulan su interés, los adolescentes tienden a involucrarse, aunque también en estos casos pueden volver a replegarse. Generalmente ello ocurre cuando hay diversos tipos de conflictos no explicitados y que no logran resolver adecuadamente (en los que la mayoría de las veces el adulto no está a la altura de las circunstancias). Otras razones pueden ser que el espacio ya no satisface las expectativas que en un momento despertó, o que el adulto no logra cautivar con la propuesta presentada.

La segunda “verdad” que se cuestiona es aquella que afirma que existe en los adolescentes la necesidad de ruptura con los adultos, de quienes tienden a apartarse, lo cual los lleva a optar por la organización con sus pares y a rechazar todo lo que viene del mundo adulto. Esto supone que la formación de barras responde a una necesidad de apartamiento, de construcción de nuevos códigos.

La práctica parece demostrar que, si bien hay una reestructuración de su identidad y niveles de ruptura con lo viejo, los adolescentes necesitan relacionarse con los adultos y muchas veces se sienten frustrados al no poder entablar esa relación. Pero esta demanda pide un tipo de presencia con ciertas características: que se diferencie claramente del control, de la dureza y de la rigidez en el vínculo, de la mala onda y de la distancia afectiva.

Se parte entonces del convencimiento, por un lado, de que los adolescentes son capaces de involucrarse, de llevar adelante y de resolver aquello que les interesa y, por otro, de que demandan cierto apoyo adulto, aunque no de cualquier tipo.

Adolescentes: ¿niños grandes o adultos pequeños?

Las fronteras que delimitan la adolescencia son muy imprecisas. En un extremo, la infancia, que se caracteriza por la dependencia material y afectiva de los padres y, en el otro, la adultez, sinónimo de autonomía y responsabilidad. En el intermedio, la adolescencia ha trascendido como la edad de todos los tópicos, estigmatizada y percibida como un factor de riesgo o como una categoría frágil y víctima, lo que demuestra la latente ambivalencia en sus representaciones. La imagen de la adolescencia no ha sido tradicionalmente muy buena. De hecho, se la ha perfilado en función de los rasgos de las otras edades en vez de otorgarle valor propio. Es, desde esta perspectiva, un período mal conocido y reconocido por la sociedad adulta.



PARA ENTENDERENOS

- La Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo primero, define como niño a toda persona menor de 18 años.
- Para la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia se sitúa entre los 10 y los 19 años.
- Jóvenes son, a criterio de las Naciones Unidas, las personas que tienen entre 15 y 24 años, aunque cada país tiene la potestad de adoptar su propia definición.
- UNICEF entiende la adolescencia como la etapa entre los 12 y 18 años.

Según la concepción tradicional y más difundida de *adolescencia*, la que la define como un período de transición y preparación, los adolescentes son niños grandes o adultos en formación, cuando en realidad no son ni una cosa ni la otra: son adolescentes.

Si se revisan algunas definiciones, se comprobará que la noción de transición, o de período de paso, está siempre presente. Comencemos por la más sencilla, la que trae el diccionario de la Real Academia Española. En su última versión (2001) se lee: “Edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”.

Es cierto que la definición de un diccionario no especializado siempre es limitada y parcial, pero generalmente recoge un punto de vista socialmente aceptado. Según esta acepción, la adolescencia se define por el fin de una etapa (la niñez) y la llegada a otra (la adultez) en la cual se alcanzaría un “desarrollo completo” del organismo. La definición es limitada porque tiene sólo en cuenta factores biológicos y deja de lado aspectos psicológicos o culturales específicos de la edad.

Otra más compleja y detallada la aporta un diccionario de psicología: “Es un período vital de transición entre la infancia y la edad adulta [...] La adolescencia es tanto una construcción social como un atributo del individuo. Ciertas culturas y subculturas reconocen un período de transición de una década o más entre la infancia y la edad adulta, mientras que otras consideran que esa transición ocurre en el curso de un breve rito de iniciación que puede durar unos pocos días u horas” (Harré y Lamb, 1990).

Si bien los enfoques psicológicos incluyen elementos culturales y sociales para definir la adolescencia, hacen sobre todo hincapié en el “período de tránsito”. Incluso desde la psicología tradicional se la concibe como el momento de reorganización de la personalidad luego de la pubertad y como un proceso que va desde el desequilibrio hasta la madurez psicológica y sexual que llega con la vida adulta. Es por eso que surge la idea de “edad difícil” o de crisis causada por el abandono del lugar y del cuerpo del niño y la búsqueda de la identidad propia asociada a la adultez.



CITA DE
AUTOR

“Los adolescentes se juntan y despliegan formas de agrupamiento con códigos y estilos propios. Transitan por instituciones (familia, escuela, iglesias), encuentran los obstáculos u oportunidades de un mundo ya pautado por otros y los sortean como pueden. En estas interacciones van organizando su mundo interno, su subjetividad. Pensarse y organizar ese mundo interno con percepciones y sentidos que los coloquen como sujetos de derecho depende de la posibilidad que tengan de intervenir en el diseño de pautas y normas del mundo en el que viven y serán adultos. Esto es, en síntesis, el sentido de la participación; más que un conjuro contra los males de nuestro tiempo, es una apuesta a la construcción de una subjetividad independiente, parte activa de la sociedad.”

I. Konterllnik: “La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?”, pp. 79-108.

El lugar del juego en la práctica y promoción de la participación adolescente

Se confiere al juego un valor singular como elemento presente a lo largo de la vida, capaz de disparar una diversidad de emociones. Aparece en los momentos más impensados provocando la diversión, desatando la alegría de unos y la tristeza de otros, quitando dramatismo a los momentos amargos o restando poder a los poderosos.

Son tantas y tan variadas las formas de juego, que se puede afirmar que no hay material que no pueda transformarse en objeto de juego, ni cárcel que impida jugar. No hay circunstancia que acalle esa necesidad humana, ni tema que esté fuera de su alcance: la sexualidad, la muerte, el miedo a lo desconocido, todo puede ser objeto de juego.

Pero lo que hace interesantes a los juegos es que *trascienden al hecho en sí*, y que la experiencia vivida va siempre más allá de lo que el jugador presume. Basta repasar los recuerdos y cuestionar qué significaron esos juegos: qué aprendizajes se produjeron a través de ellos, qué descubrimientos, qué relaciones se entablaron, por qué se recuerdan unos y no otros, y a qué o a quiénes se ligaban quienes jugaban.

Es indiscutible que no todos los juegos son iguales, ni todos facilitan la inclusión. Si bien muchos juegos tienen una estructura cooperativa, otros fomentan la exclusión, la marginación o la competencia. Pero en todos los casos transmiten hábitos y costumbres, ensayan actividades de la vida y dramatizan situaciones.

Su carácter universal, su dimensión cultural y su caracterización como necesidad básica del ser humano le dan una mayor envergadura que la sola acción gratuita, placentera, agradable y divertida, hecha sin más, que el juego conlleva.

Sin ánimo de acotar conceptualmente el fenómeno, es posible concebirlo como:

Una actividad vivencial de conocimiento, libremente elegida, placentera, en la que se construye un espacio (material, inmaterial, individual o colectivo) en un tiempo diferente y a través del cual es posible transmitir y/o crear cultura.

Veamos una a una estas características:

- **Actividad...** en tanto acción que involucra a quien juega.
- **Vivencial...** pues quienes juegan experimentan, se emocionan, despliegan su afectividad, ríen, lloran.
- **De conocimiento...** pues es en el contacto, en el movimiento de los cuerpos propios y ajenos, de los materiales y su textura, en el uso del lenguaje y en el jugar con las palabras que se aprende. Este acceso al mundo del conocimiento incluye desde el descubrimiento corporal al sexual, desde el aprendizaje de habilidades manuales e intelectuales hasta el desarrollo de capacidades expresivas, creativas y sociales.
- **Libremente elegida, placentera...** ya que quien juega no está obligado a hacerlo: participa voluntariamente, durante el tiempo que desea y lo hace para disfrutar. Quien “juega obligado” no está jugando, por lo menos al juego que se le quiere imponer. Ahora bien, que el juego sea libre no quiere decir que no esté sujeto a reglas más o menos flexibles y muchas veces factibles de ser acordadas a medida que se va desarrollando.
- **En la que se construye un espacio en un tiempo diferente...** porque todo juego se desarrolla en un espacio, delimitado por trazados y señales o imaginario, que se denomina *el campo de juego*. Al límite espacial

hay que agregarle otro: el temporal. Estos dos elementos lo distinguen de la vida corriente porque en dicho espacio y por determinado tiempo el funcionamiento ordinario se suspende. En todos los casos el terreno del juego es un universo reservado a los participantes, durante un lapso estipulado o no de antemano y regido por reglas, muy precisas en algunos casos, más laxas en otros, que guían su desarrollo. ¿Acaso nunca se ha perdido la noción de tiempo y lugar al momento de jugar?

• **Y a través del cual es posible transmitir y/o crear cultura...** porque, si bien es posible concebir el juego como un soporte técnico de la acción educativa, también puede ser pensado como algo más que una herramienta. Cuando crea formas alternativas de pensar, sentir y actuar que empiezan a ser replicadas, el juego transmite pautas culturales diferentes, y se constituye en dinamizador de la cultura. Es posible considerar que el involucramiento en juegos y actividades lúdicas que comprometen, corporal, intelectual y emocionalmente, promueve la formación de una cultura participativa que está en el centro de la presente apuesta educativa. En este contexto, los jugadores trascienden la mera condición de espectadores.

Los adultos han sido formados en una variedad de dicotomías —que tendrían que intentar superar— vinculadas al fenómeno lúdico: risa/seriedad, juego/trabajo, tiempo libre/tiempo ocupado, cuerpo/cabeza, actor/espectador.

Impulsar los procesos formativos integrales implica apostar por el juego como actividad que envuelve al ser humano física y afectivamente, estimulando la inclusión del cuerpo, de la risa, del afecto, del tacto, del olfato, del gusto, de los sentimientos, todos ellos excluidos de la formación tradicional. Esto da pie a la aparición de habilidades especiales, vergüenzas, malestares, gustos, disgustos como aspectos de la individualidad. Es, en definitiva, desde esta visión que se puede pensar en el juego como un instrumento para la participación.

Peculiaridades del juego con adolescentes

- Es común que se reconozca en los niños la capacidad de aprender a través del juego. En cambio, se suele decir que el adolescente “no está en momento ni edad para jugar”.
- Cuando el adolescente realiza una actividad lúdica, se disfraza, canta o baila y no se pregunta demasiado, pero está más condicionado que el niño, pues se siente afectado por las miradas externas.
- Hay una especie de proscripción social de las manifestaciones afectuosas y la exteriorización de las emociones que se vinculan comúnmente al juego, que suele ser más fuerte en los adolescentes que en los niños. Ante juegos considerados prohibidos, inconvenientes o ridículos, en los adolescentes se genera una primera reacción en la cual afloran inseguridades, vergüenzas y ciertas resistencias. Una segunda reacción inmediata suele adquirir el carácter de reclamo: *¡vamos a jugar!*
- El juego de los adolescentes, al igual que el de los niños, afortunadamente escapa muchas veces al control adulto. Y los elementos que supuestamente iban a servir para un juego determinado terminan siendo usados para fines imprevistos.
- A veces se puede escapar del control de los propios jugadores, razón por la cual los juegos son mirados con desconfianza. El juego puede dominar e involucrar de tal forma que aparezca la cara agresiva, destructora, despreciativa, omnipotente, aquella que no se ve o no se quiere ver.
- Que el adulto promueva el uso de juegos con los adolescentes no necesariamente implica que esté promoviendo la participación. Puede incluso inconscientemente esconder una actitud contraria a la participación, como ocupar el tiempo para que no molesten o incluso... para que no piensen. La expresión *pan y circo* de los antiguos romanos sigue teniendo una vigencia que debería llevar a la reflexión.



APAGA LA VELA

Finalidad: *Significar el fenómeno del juego en la vida humana, analizar las vivencias que despliega y reflexionar acerca de los mitos que lo rodean.*

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Una vela por persona.

Propuesta de desarrollo:

a) Entregar una vela de color a cada participante. Debe haber similar número de cada color. Una vez entregadas, encenderlas, y a una señal agruparse de acuerdo con el color de la vela sin que se apague.

b) Anunciar que cada subgrupo intentará apagar las velas de los otros grupos, evitando que los demás apaguen las suyas. Para ello podrán cubrirse con la mano o el cuerpo. Cada vez que una vela se apaga, se pedirá fuego al facilitador (única vela permanentemente encendida).

c) Trabajar juntos a partir de una serie de preguntas. A modo de ejemplo: ¿Qué sucedió en el grupo en general? ¿Qué diferencia hubo en el inicio de la reunión respecto al momento en que apagaban las velas? ¿Cómo se sintió cada uno? ¿Qué estuvo haciendo que comúnmente no hace? ¿Qué le llamó la atención en cada uno o en los otros?

d) Volcar los elementos en un plenario. El facilitador los ordena y hace la devolución trabajando con los objetivos, mitos y significación del juego como fuente de adquisición de conocimiento y como necesidad básica del ser humano.

Otras posibilidades:

- Jugar en forma individual, sin necesidad de que haya velas de distintos colores. En forma simultánea, intentar apagar las velas de los otros y proteger la propia. Pasar directamente al plenario.



PARA TENER EN CUENTA

> Estas dinámicas puramente lúdicas resultan básicas para el conocimiento de los participantes, ya que implican un quiebre en los comportamientos.

> En pocos segundos un grupo se pone en movimiento, y del silencio se pasa a un bullicio ensordecedor.

> Los contrastes entre la cotidianidad y el juego inducen a reflexionar acerca de los diferentes momentos, los climas y la instancia de distensión que implica jugar para un grupo.

> Los sentimientos y acciones que se suceden permiten ver a las personas en otra dimensión. Por eso, perder la oportunidad de jugar supone desconocer un aspecto de la persona que en general aflora en los momentos en que estamos más relajados.



¿CÓMO SE RECUERDAN LOS ADULTOS A SÍ MISMOS COMO ADOLESCENTES?

Finalidad: Resignificar la imagen que tenemos de los adolescentes de hoy, al compararla con la que recordamos de nuestra propia adolescencia, o con aquellos aspectos adolescentes que pensamos que perduran en nosotros.

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Papel, lápiz y pizarra o papelógrafo.

Propuesta de desarrollo:

a) Cada adulto realiza individualmente una lista según la siguiente consigna:

Intenta evocar tus años adolescentes. Asócialos con una lista de por lo menos diez palabras y escríbelas en el orden que llegan a tu mente.

b) Cada adulto cuenta cuántas palabras de las anotadas traducen una imagen *constructiva* de su etapa adolescente, cuántas una imagen *neutra* y cuántas una imagen más bien *negativa*.

c) Poner en común las cantidades y reflexionar sobre los resultados. ¿Qué tipo de imagen predomina?

d) Hacer tres columnas en la pizarra (imagen *constructiva*, *neutra* o *negativa*) y colocar las palabras. En caso de repetirse palabras, poner una cruz a su lado. Trabajar con lo que haya quedado plasmado en la pizarra buscando coincidencias y discrepancias con las visiones circulantes sobre los adolescentes hoy, y reflexionar sobre ellas.

Otras posibilidades:

• Pedir que expresen, utilizando el soporte que quieran —oral, escrito (redacción, poema, cuento, etcétera), dibujo, expresión corporal, canto...— uno o varios aspectos adolescentes que sientan que perduran en ellos como adultos. Poner en común las producciones buscando que la tarea se lleve a cabo en un ambiente risueño y cálido.

• Trabajar sobre dos ejes de reflexión:

1. las razones por las cuales consideran que esos aspectos son adolescentes y
2. si éstos perduran, las causas que hacen que cueste tanto comprenderlos y aceptarlos en los adolescentes.



PARA TENER EN CUENTA

> En las dinámicas de evocación, el facilitador deberá estar atento a animar a los participantes a ir hacia atrás, lo que no resulta siempre sencillo, ya que sacar a luz elementos del pasado personal es siempre removedor.

> Conceptos como *visiones circulantes sobre los adolescentes de hoy* son también ambiguos y polivalentes, por lo que habrá que asumir su complejidad para que la dinámica dé lugar a las reflexiones y resignificaciones que se buscan.

> Tampoco se puede minimizar la importancia de los contextos, aunque debe ponerse atención para que las propuestas no se empobrezcan.

> Para trabajar con adultos sobre estos temas, a veces hay que aprovechar oportunidades que en cierto modo nos condicionan respecto a lo que se puede plantear.

> Si se reúne a un grupo de adultos que no se conocen ni tienen especial interés en hacer la dinámica, y no hay demasiado tiempo, quizás para disparar la reflexión funcione mejor pedirles que elaboren una lista, antes que plantearles, por ejemplo, que se expresen cantando.²

² En el capítulo V se desarrollan algunos principios vinculados al proceso y a los encuentros. La lectura del principio de progresividad puede ser de utilidad al facilitador en la preparación de estas dinámicas, p. 123.



RONDA DE PLATOS

Finalidad: *Partiendo de las preguntas de los participantes, poner al descubierto el sentir colectivo con opiniones y sensaciones sobre la propia adolescencia. Comparar con las imágenes que los adultos tenemos de los adolescentes hoy.*

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Un plato de cartón o similar y un marcador por participante.

Propuesta de desarrollo:

a) Formar una rueda y entregar un plato de cartón y un marcador por persona. Cada uno escribe en su plato una pregunta que refiera a su etapa como adolescente. A modo de ejemplo: ¿Cómo era mi relación con mis padres? ¿Cómo era mi relación con otros adolescentes? ¿Qué le reclamaba al mundo adulto?

b) Pasar su plato al compañero de la derecha y agregar en el plato que se recibe otra pregunta diferente del mismo estilo. Volver a girar los platos a la derecha, y en el plato que se recibe contestar las dos preguntas. Nuevo giro para nuevas respuestas a las preguntas o complemento a las respuestas que ya están.

c) En plenario, colectivizar los elementos que llamaron la atención de las preguntas y las respuestas, y relacionarlos con los actuales adolescentes buscando similitudes y diferencias.

Otras posibilidades:

- Mezclar con las preguntas y respuestas, frases o temas musicales bailables de su época adolescente.
- Ambientar el lugar con una mesa tendida, platos y una evocación de la adolescencia propia, buscando situar a los presentes en aquel momento. A través de un recorrido mental que lleve a la edad, sacar a la luz qué es lo que

más recuerdan, qué les molestaba, cómo se relacionaban con los adultos.



PARA TENER EN CUENTA

- > En todo plenario o puesta en común es conveniente sintetizar y ordenar el tipo de opiniones que aparecen.
- > Siempre hay más de un posible orden para hacer las cosas; sea cual sea la opción que se elija, seguramente tendrá algunas ventajas y algunos inconvenientes.
- > Una posibilidad es ir anotando todas las respuestas en el orden en que se lean y luego discutir las una a una, lo que permitirá que todos se expresen. La otra es profundizar de inmediato en las respuestas que generen mayor interés. El riesgo es que queden preguntas sin respuestas o mal tratadas.
- > Si se logra visualizar con un espíritu crítico y abierto la época adolescente, es posible enlazar los elementos que molestaban en aquella relación con los que se tiende a repetir ahora en el vínculo con los adolescentes.
- > El rol del facilitador es fundamental para guiar la reflexión hacia los temas que pueden ser considerados claves. A modo de ejemplo: ¿Qué se puede transformar en la relación? ¿Qué elementos personales se deben trabajar? ¿Qué temores deben enfrentarse? ¿Es posible retomar los reclamos que hacen, desde otro lugar?



ANÉCDOTAS,
RELATOS...

Tener buena memoria es cosa seria

Uno nunca sabe por qué, algunas vivencias de la niñez o de la temprana adolescencia quedan grabadas en la memoria y se mantienen vivas y resignificadas, y en cambio tantas otras experiencias resultan irrecuperables.

Recuerdo que estaba jugando en casa de una amiga cuando llegó de visita la hermana mayor con su marido, casados hacía poco tiempo. Alejo, que a mí me resultaba “grande” y muy atractivo, se me acercó y me preguntó: “Y vos, ¿qué edad tenés?”. A lo que yo le contesté muy seria: “Tengo diez”.

Lo que por alguna razón ha quedado grabado en mi memoria es el sentido que en ese momento tuvo para mí ese “tengo diez”. Yo le estaba diciendo: *soy una mujer, tengo pensamientos y opiniones propias, discrepo con los adultos, soy una dura jueza de muchas de las cosas que veo a mi alrededor, lo que digo y hago es importante, y además... frente a ti, que me resultás atractivo, me siento una mujer*. No creo necesario aclarar que yo era una niña común y corriente, entrando en la adolescencia, ni más avispada ni más precoz que otras.

Este recuerdo ha tenido una gran importancia en mi vida y ha marcado fuertemente mi modo de relacionarme con los adolescentes. Si a los diez años yo ya me sentía una mujer, ¿cómo no reconocer (ahora como adulta) a los adolescentes como seres sensibles y pensantes, con ideas y opiniones fundadas, dignos de ser escuchados con respeto y con muchas experiencias valiosas para aportar?

LAS ACTITUDES “ADOLESCENTES” DE JOAQUÍN

Finalidad: Poder comparar cuáles son las actitudes típicamente adolescentes para los adultos y para los adolescentes, y avanzar hacia una mayor comprensión del adolescente en su complejidad. Que las concepciones de unos y otros puedan ser explicitadas y movilizadas.

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Video *El ropero*, papel y lápiz.

Propuesta de desarrollo

Para adolescentes y adultos juntos:

a) Reunir dos grandes subgrupos, uno de adultos y otro de adolescentes, a ver el video y pedirles que registren las actitudes de Joaquín que consideren típicamente adolescentes y las que no.

b) En cada uno de los dos grandes subgrupos, discutir y anotar las características seleccionadas. Hacer una puesta en común general entre adultos y adolescentes a partir de los aportes de los dos subgrupos y registrar en la pizarra coincidencias y discrepancias sobre lo que es o no típicamente adolescente en las actitudes de Joaquín. Para ello podría organizarse la pizarra así:

	Actitudes “adolescentes”		Actitudes “no adolescentes”	
Coincidencias				
	Adolescentes	Adultos	Adolescentes	Adultos
Discrepancias				

Otras posibilidades:

- Después de ver el video sin consigna previa alguna, organizar un debate basado en recuerdos e impresiones sobre lo visto, acerca de cuáles son las características “típicamente” adolescentes de Joaquín. Coincidencias y distintos puntos de vista de adolescentes y adultos van surgiendo naturalmente a medida que se avanza en el trabajo.

Para llevar a cabo con adolescentes o con adultos:

Elegir un modelo más o menos estructurado de acuerdo con las opciones antes presentadas, y trabajar con las características típicamente adolescentes de Joaquín y con aquellas que no lo son, según lo perciban en este caso adolescentes o adultos.



PARA TENER EN CUENTA

> El video debe ser mirado previamente y con detenimiento por quien vaya a dirigir el debate. Antes de plantear la dinámica es conveniente hacer personalmente el ejercicio.

> Cuanto más estructurado y dirigido es el trabajo, más prolijos y enfocados los resultados, pero eso puede ir en desmedro de la riqueza de los intercambios y conclusiones a los que se arriba en situaciones de debate más libre.

> Los trabajos interactivos entre adultos y adolescentes aportan la riqueza de la mirada del “otro”, pero a veces no se da fácilmente la oportunidad de llevarlos a cabo. Por otra parte, la ventaja de trabajar sólo con adolescentes es que seguramente se expresarán con mayor libertad que frente a los adultos.

> Puede ocurrir que muchos adolescentes o adultos queden atrapados por los elementos anecdóticos del video y les cueste llegar a una reflexión más profunda. Lograr ir más allá de la peripecia, no quedarse en lo obvio, aprender a leer entre líneas es parte de lo que la dinámica busca.

¿Hablamos de una sola adolescencia?

Cabe plantearse si se concibe una adolescencia definida simplemente por criterios etarios o existen varias adolescencias (o formas de vivir esa etapa de la vida), caracterizadas y condicionadas por factores socioeconómicos y culturales. Son precisamente estas circunstancias las que condicionan los hábitos de lectura, los códigos, las preferencias musicales, el acceso a las nuevas tecnologías, el conocimiento de las modas y el apego a ellas, e incluso el tipo de consumo de medios de comunicación. ¿Se trata, entonces, de aunar las diferencias bajo un mismo manto o conviene hablar de distintas adolescencias?

Los adolescentes no conforman un grupo homogéneo: lo que tienen en común es la edad. Viven en circunstancias diferentes y tienen necesidades diversas. Es, por ende, arriesgado establecer características o similitudes que definan al grupo en su totalidad, si tenemos en cuenta que dependen de realidades culturales, políticas y económicas que varían. Las bases para la diversidad están dadas: ser madre o padre adolescente, crecer en un ambiente protector y seguro, ser explotado laboral o sexualmente, vivir en el medio rural o urbano, etcétera.



LA DIVERSIDAD ADOLESCENTE

Finalidad: *Que los adolescentes puedan expresar sus maneras de vivir situaciones típicas, y tomar conciencia de sus diferencias en la manera de vivirlas. Que tengan la oportunidad de expresar sus vivencias y sentimientos.*

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Láminas, fotos, dibujos proporcionados por el facilitador y que no necesariamente refieran al tema en cuestión.

(Ver "Para tener en cuenta".)

Propuesta de desarrollo:

a) Seleccionar una serie de experiencias o situaciones típicas en la vida de un adolescente: prepararse para un baile o salida, el momento antes de una prueba escrita de evaluación, el momento posterior a la pelea con un amigo u otras. Pedir a los adolescentes que se pongan de acuerdo para seleccionar una situación cualquiera (la misma para todos).

b) Presentar a los adolescentes una variedad de láminas, fotos y dibujos bien diversa y plantear la siguiente consigna:

Elige una lámina, foto o dibujo que simbolice de la mejor manera posible uno o varios aspectos *del modo en que viviste esa experiencia* y que te permita hablar sobre *lo que sentiste en ese momento* (también puedes elegir aquella lámina, foto o dibujo que te parezca más ajeno a tu experiencia).

c) Reunir a los participantes en subgrupos de cuatro o cinco integrantes. Luego de unos minutos de reflexión individual, cada uno describe la imagen a sus compañeros de subgrupo y expresa, con relación a la consigna, por qué la eligió.

d) El subgrupo sintetiza la experiencia de trabajo a través de un afiche, dibujo, cuento, poema o el soporte que prefiera. A modo de ejemplo: ¿Cómo se sintieron trabajando juntos? ¿Pudieron expresar sus sentimientos? ¿Se sintieron cohibidos?

Otras posibilidades:

- Puede resultar conveniente, según cómo sea el grupo, intercalar una instancia, después de la elección de la lámina y antes de expresarse frente a los compañeros, en que cada uno ponga por escrito cómo relaciona la lámina con el modo en que vivió su experiencia y lo que sintió en ese momento. Eso puede facilitar que aquellos adolescentes más tímidos lean lo que escribieron en lugar de contarlo.



PARA TENER EN CUENTA

> Las láminas que se elijan no tienen por qué estar relacionadas con el contenido de los temas en sí, pero deben ser lo suficientemente sugerentes como para que los adolescentes puedan considerar que expresan sus estados de ánimo y modos de vivir la experiencia seleccionada. A modo de ejemplo: una lámina de un amanecer para quien se sintió esperanzado o radiante, un dibujo con mucha gente para quien se sintió acompañado en la experiencia, etcétera.

> Este tipo de trabajo (en el que los adolescentes proyectan, expresan vivencias y sentimientos) exige un clima de escucha y respeto muy especial, que debe ser acordado antes de empezar la dinámica.

> Es conveniente, y distiende la emoción que implica el abrirse en una actividad así, sugerir a los adolescentes que la síntesis final acerca de cómo se sintieron trabajando juntos la realicen de forma humorística, incluso utilizando el grotesco.



DIFERENTES PARECIDOS

Finalidad: Promover el intercambio mejorando los niveles de integración y de confianza.

Tomar conciencia de las diferencias y similitudes. Facilitar el autoconocimiento.

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Hojas con la consigna de trabajo.

Propuesta de desarrollo:

a) Entregar a cada persona una hoja con la siguiente consigna:

Elige y anota:

1. Un lugar de reunión con tus amigos
2. Una música, un tipo de música o un músico
3. Un ídolo
4. Una película
5. Un sueño
6. Una persona querida

b) Reunirse en tríos e intercambiar con los compañeros las respuestas, realizando preguntas que amplíen lo escrito. Formar nuevos tríos y actuar de igual manera. Continuar formando tríos a los efectos de intercambiar con la mayor cantidad de compañeros. Con el último trío, analizar cuáles son las similitudes que encontraron en general en las respuestas y cuáles las diferencias.

c) En plenario, trabajar en el intercambio de los distintos planteos, con especial énfasis en las diferencias. A modo de ejemplo: ¿Que implicaciones tienen en la relación entre ellos? ¿En qué afectan las diferencias? ¿En qué favorecen?

d) Promover una síntesis que aporte en torno a la diversidad.

Otras posibilidades:

- Puede haber variaciones, tanto en lo que se les pide en la consigna como en la forma de realizar los intercambios.



PARA TENER EN CUENTA

> Si se pretende trabajar la diversidad, es importante no contaminarla con el tema de la discriminación, que va a estar acechando con el de las diferencias.

> También hay que estar atento a neutralizar una especie de *leit-motiv* que suele aparecer y actúa como obturador de los debates: la apreciación de que "cada uno es lo que es y como quiere ser". Esta postura no permite profundizar, ya que rehúye la confrontación de las diferencias.

> Todo juego abre la posibilidad de trabajar temas vinculados, que se desprenden de él. En este caso podría trabajarse, hacia dentro del grupo, la burla en el relacionamiento entre pares, presente en general cuando los adolescentes optan de manera distinta, tal como sucede en este juego.



CITA DE
AUTOR

La sociabilidad de los adolescentes y la relación entre pares

Como se señala en diversas reflexiones sobre el tema, la adolescencia es una etapa de búsqueda, de ensayo y error, de avances y retrocesos. “Al contrario de un tour, donde todo está organizado y planificado previamente, el recorrido del viaje adolescente se organiza desde la imprevisibilidad absoluta” (Efron, 1996). Aun cuando los adolescentes de hoy están ciertamente atravesados por nuevas lógicas, conservan características comunes con los adolescentes de otras épocas. Se podría decir que los procesos son los mismos, pero las formas y contenidos van variando.

La adolescencia representa el momento en que se va dando una reestructuración en la construcción de la identidad y se van diversificando, con mayor fuerza que en la infancia, las referencias de “otros” (grupos, personas), más allá de los padres. La afirmación como otro distinto a los padres en general se presenta como una necesidad de la diferenciación con relación a pautas, valores, elecciones estéticas. Las formas que asume el disenso varían y tienen características particulares en cada época.

La sociabilidad de los adolescentes muestra ciertas constantes en las formas de interacción entre pares que se extienden, a su vez, más allá de las diferencias sociales y de género.

Los grupos de pares representan una referencia muy importante en la construcción de la identidad adolescente. “Los intercambios y los movimientos que se suscitan a través de estos grupos son un eslabón clave en la confirmación de la identidad adolescente, porque se trata de un ensamblaje cualitativamente distinto entre lo histórico que se va reestructurando y lo actual” (Efron, 1996). Esto se confirma por los propios adolescentes cuando son indagados.

Siguiendo una encuesta realizada por UNICEF, la importancia asignada a los amigos como ámbito de vida preferido por los adolescentes es significativa (Tenti Fanfani, 1998).

Una característica casi invariable de esta grupalidad es la necesidad de “estar juntos sin más” (Urresti, 1998). Este estar juntos no supone formas más estructuradas de organización, con regularidades o compromisos mutuos; es “un juntarse sin tarea ni objetivo [...] Se establecen los microclimas grupales y no las grandes tareas sociales”. “Ellos están mucho tiempo juntos pero sin que exista algún tipo de proyecto grupal, como tampoco existe circulación de la palabra entre ellos que les permita pensar sobre, o elaborar conjuntamente proyectos. Andan juntos pero desperdigados, con escasas acciones colectivas o participativas” (Taber & Zandperl, 1997).

Las afirmaciones anteriores parecerían ponernos frente a una grupalidad desplegada a través de episodios efímeros, que en algunos casos mueren con la noche, con el cambio de estación (invierno-verano) o la mudanza del barrio, sin un proceso que vaya segmentando vínculos que a su vez permitan el desarrollo de una acción colectiva en torno a intereses o problemas comunes.

Por la positiva o la negativa, los grupos de pares son referentes de identidad, son un espacio de diferenciación en relación con el mundo adulto. En muchos casos, el agrupamiento juvenil espontáneo “es un espacio sobre el cual la sociedad tradicional, a partir de sus instituciones, ejerce un débil control [...] Es esencialmente un agrupamiento de resistencia a la situación de relegamiento en que se encuentran” (Jiménez Caballero, 1991).

[...] Los grupos juveniles, aun con su carácter espontáneo y a veces efímero, son espacios de participación de los adolescentes. Si tomamos la palabra participación en su sentido literal: 'tomar parte, compartir las mismas opciones' (*Diccionario de la lengua española*, 1992), vemos que naturalmente los adolescentes buscan y promueven permanentemente esa posibilidad. Lo que queda en duda es si el afuera, la lógica del poder en que están insertos en su pasaje

por las múltiples instituciones sociales, representa un continente y posibilitador del desarrollo de la participación en su sentido amplio, es decir, del tomar parte en las decisiones que van moldeando sus vidas.

I. Konterllnik: "La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?", pp. 79-108.



ANÉCDOTAS,
RELATOS...

Un cuento de sobrinos

Hace un tiempo me encontré con Juan, uno de mis sobrinos, en una reunión familiar y, como es típico de una adulta que pretende entablar conversación con un adolescente de 13 años, hice gala de la más absoluta falta de imaginación y le pregunté: "Y, ¿cómo te está yendo en el liceo?". Su respuesta fue bastante inesperada: "Lo que me salva es ser primo de Sofía", contestó. Como Sofía resultó ser mi hija de 14 años, mi nivel de interés y atención inmediatamente subió varios grados: "¿Por qué decís eso?", lo alenté a continuar. La explicación que me brindó me resultó sumamente sorprendente: "Lo que pasa es que en nuestra clase para mí que nos dividimos en tres categorías. Están los *populares*, los *del medio* y los que *no existen*". Cuando le pedí que me explicara las diferencias, se largó a hablar: "Los *populares* pueden hacer lo que quieran. Hagan lo que hagan todo se les acepta. Ser *del medio* es distinto. Si sos del medio, no podés hablar con uno que *no existe* porque pasás a ser uno de ellos. Más bien tenés que burlarte un poco para que se note que sos diferente. Los *populares* sí pueden hablar con cualquiera, hasta con los que *no existen*, y no les pasa nada. Siguen siendo *populares*. Los que *no existen*, simplemente no existen, y chau. Lo difícil es *ser del medio*". Conmovida frente a tan cruel análisis sociológico atiné a preguntarle: "Y vos, ¿sos del medio?". Y él me contestó: "Sí. Ya te dije que a mí lo que me salva es ser primo de Sofía, que es *popular*. Si no fuese porque soy su primo, sería *inexistente*".



LAS RELACIONES ENTRE ADOLESCENTES

Finalidad: Reflexionar acerca de la necesidad de trascender las “primeras lecturas” en la búsqueda de comprensión de los comportamientos adolescentes y los modos de relacionarse entre ellos.

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Fotocopias de “Un cuento de sobrinos”.

Propuesta de desarrollo:

a) Reunir un grupo de adultos, leer “Un cuento de sobrinos” y plantear las siguientes consignas para trabajar individualmente:

1. Imagina que eres un adulto a cargo del grupo que integra Juan. Observas que un adolescente se está burlando de otro. ¿A cuál de las categorías usadas por Juan crees que podrá pertenecer? ¿Qué harías tú como adulto a cargo del grupo en esas circunstancias?

2. Las categorías utilizadas por Juan son sin duda contextuales y además responden a sus propias vivencias personales. ¿A qué tipo de contexto crees que responden? ¿Qué grado de generalidad piensas que pueden tener? ¿Se te ocurren otras?

b) Realizar una puesta en común de las reflexiones.

Otras posibilidades:

- Realizar una instancia de reflexión en pequeños subgrupos sobre las preguntas de la consigna y una puesta en común de carácter general.



PARA TENER EN CUENTA

> Si lo que se busca es comprender cómo detrás de los comportamientos adolescentes hay complejas razones que no permiten quedarse con primeras lecturas, también es cierto que hay que tener la humildad de saber que muchas veces no se va a poder entender lo que está pasando.



¿CÓMO NOS RELACIONAMOS ENTRE ADOLESCENTES?

Finalidad: *Crear una instancia en que los adolescentes puedan expresar lo que subyace detrás de sus modos de relacionarse.*

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Fotocopias de “Un cuento de sobrinos”, papel y lápiz.

Propuesta de desarrollo:

a) Dividir al grupo en subgrupos de cinco o seis integrantes y leer “Un cuento de sobrinos”. Pedir a los diversos subgrupos que expresen su opinión sobre la mayor o menor adecuación de las categorías a las que se refiere Juan en relación con el grupo que conforman entre todos.

b) A continuación, proponer la siguiente consigna de trabajo en subgrupos:

Imaginen una situación similar a la que plantea “Un cuento de sobrinos”, en la que ustedes tienen que contarle a alguien cuáles son las divisiones internas que perciben en el grupo grande, sus modos de relacionarse, las razones que los explican, etcétera. Escriban su propio cuento.

c) Leer los cuentos de cada subgrupo.

d) Sintetizar las conclusiones respondiendo oralmente entre todos la pregunta: ¿Cómo nos relacionamos?

Otras posibilidades:

- Realizar un trabajo individual en que cada integrante del subgrupo tenga que rescribir el cuento como si fuera Juan, y el grupo fuese el propio. Leer a continuación los cuentos y comentar los resultados entre todos.



PARA TENER EN CUENTA

> Nuevamente, corresponde al facilitador acentuar el carácter construido y relativo de las categorías utilizadas para pensar las situaciones, y la complejidad de las relaciones entre todos los seres humanos.



EL DICCIONARIO DE LA ESQUINA

Finalidad: Favorecer la discusión de diferentes categorizaciones apuntando a desarrollar su visión crítica. Puede servir también para debatir el tema de la discriminación.

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Papel, lápiz, pizarra o papelógrafo.

Propuesta de desarrollo:

a) Dividir el grupo en subgrupos de cuatro o cinco participantes.

b) A partir de un listado de palabras de la jerga adolescente a completar por los participantes —como *porro*, *de más*, *fuieste*, *plancha*, *drogo*, *malandro*, *rastrillo*, *traga* y otras—, que cada subgrupo cree un diccionario definiendo los términos y que lo atribuyan a tipos de adolescentes o grupos de adolescentes (categorías).

c) Una vez terminado, poner en común las distintas creaciones y aclararlas. Trabajar las jergas en plenario a partir de preguntas del facilitador. A modo de ejemplo: ¿Cómo se relacionan las diferentes categorías? ¿Existen categorías en este grupo? ¿Cuáles son las diferencias entre cada una?

Otras posibilidades:

- Cada subgrupo caracteriza a través de una representación colectiva (con posturas corporales) la categoría que prefiera. Se presentan al grupo.
- Trabajar a partir de una palabra y que cada subgrupo la defina con el vocabulario que quiera.



PARA TENER EN CUENTA

> Es frecuente que los adolescentes no enganchen donde el facilitador quiera y, en cambio, sí lo hagan con conceptos que resultan difíciles de trabajar, como por ejemplo, con la palabra *porro*. Para no perder el rumbo y no desesperar, es conveniente tener claro qué es lo que se considera importante y atenerse a ello, aun en el caso de que parezca muy desafiante.



LA SILUETA

Finalidad: *Fomentar el conocimiento, la integración, la confianza de los participantes. Poder ver a los otros desde la expresión de sus ideas, sentimientos y acciones. Promover la toma de conciencia de las diferencias y facilitar su puesta en palabras. Identificar mejor desde el rol de facilitador el tipo de grupo con que se está trabajando.*

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Fotocopias con la imagen a trabajar, un lápiz por persona y pizarra o papelógrafo. Puede haber música suave de fondo.

Propuesta de desarrollo:

a) Entregar a cada uno una fotocopia con una imagen humana que completará de acuerdo con la siguiente consigna:

Escribe en la imagen a la altura de la cabeza dos ideas de las que estés convencido. A la altura del corazón, dos sentimientos que te acompañen. En las manos, dos acciones que consideres buenas. En los pies, dos metidas de pata (acciones que consideres malas).

b) A continuación, los integrantes se juntan en parejas y se les propone la siguiente consigna:

Intercambia con tu compañero las imágenes para poder hacer preguntas y comentarios sobre lo que escribieron.

c) Promover otros intercambios —cuatro, cinco, seis—, según la cantidad de participantes. En el último intercambio, invitar a buscar coincidencias en ideas, acciones, sentimientos y metidas de pata.

También pedir que se hagan explícitas las diferencias.

d) Colectivizar la información y ordenar en la pizarra o en un papelógrafo coincidencias y diferencias. El facilitador, al sintetizar, procurará cuestionar y poner en duda si los sentimientos expresados son tales o si las metidas de pata lo son realmente. Introducirá también, al cerrar la dinámica, algunas preguntas que induzcan a reflexionar sobre qué les aportó la dinámica: si les permitió descubrir algo nuevo sobre sí mismos o sobre los otros, o si contribuyó a que se relacionen mejor.

Otras posibilidades:

- La imagen puede ser realizada dibujando, por ejemplo, un fosforito.

- Las temáticas pueden ser restringidas a qué piensan, sienten y hacen en torno a temas puntuales. A modo de ejemplo: su tiempo libre, la sexualidad, su familia, el barrio o su centro de estudio.

- En el segundo paso, otra variante sería conformar, en lugar de parejas, subgrupos de tres, cuatro o más integrantes que intercambien comentarios. En una segunda vuelta se conformarían nuevos subgrupos sin repetir integrantes.

- Otra opción es que en el segundo paso se formen dos subgrupos que se dispongan en dos círculos concéntricos. Las parejas quedan enfrentadas. Se intercambian las imágenes y las comentan, y luego cada uno recupera la suya. Los integrantes del círculo interior no se mueven y los del exterior se desplazan un lugar a su derecha. Al encontrarse frente a un nuevo compañero, intercambian otra vez imágenes y comentarios.

- En aquellos grupos con dificultades para la escritura, o que demuestran niveles de rechazo, es conveniente la modalidad de parejas con algunas variantes: que registren y respondan mentalmente la primera consigna y luego comenten con el compañero lo que han pensado, paso a paso, siguiendo el orden de la figura (a la altura de la cabeza, luego del corazón, etcétera). Quizás pedirles una sola idea, un solo sentimiento, en lugar de dos, sea suficiente.

- En grupos inhibidos, temerosos, los adolescentes intercambian imágenes sin preguntas. Es necesario que el facilitador los anime a preguntar y, en caso de poco éxito, formule él mismo alguna pregunta con el fin de romper el hielo.



PARA TENER EN CUENTA

> En toda dinámica el facilitador debe estar abierto a reflexionar sobre cuáles son los elementos que resultan más interesantes y partir de ellos para comenzar a profundizar. Por ejemplo, en esta actividad suelen interesar las “medidas de pata”. Si bien los sentimientos son elementos que a todos movilizan e impactan, cuesta ponerlos en palabras para compartirlos. Apuntar a ello puede ser el siguiente paso.

> Si hay quienes tienden a acaparar la palabra o alguno es rechazado y no interviene, habrá que tomar medidas para promover la intervención naturalmente, no de forma forzada.

> A veces el facilitador puede percibir que los jugadores están en desacuerdo con la propuesta y actúan como si estuvieran cumpliendo una obligación. Cambiar el rumbo, permitir que expliciten su desacuerdo es fundamental. Ya se ha dicho que jugar obligado no es jugar.

> El facilitador debe también estar atento para detectar si en algún momento hubo en la dinámica un quiebre, un cambio de actividad y/o ritmo. Qué hacer al respecto forma parte de la sensibilidad, el sentido común y la habilidad de quien cumple ese rol, porque quizás ese quiebre era necesario y beneficioso para los resultados buscados.



COMPLETAR LA FRASE

Finalidad: Favorecer el conocimiento mutuo al poner en palabras formas de sentir, pensar y actuar. Propiciar el acercamiento del adulto facilitador al sentir de los integrantes del grupo.

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Fotocopia que incluya las frases incompletas, lápiz y pizarra o papelógrafo.

Propuesta de desarrollo:

a) Entregar a cada integrante una hoja con frases para ser completadas en forma individual.

Cuando estoy en mi casa.....
 Cuando salgo con mis amigos me interesa.....
 Cuando participo en un grupo me molesta que.....
 Me pone contento.....
 Me gusta.....
 Me da vergüenza.....

b) Reunirse en subgrupos de cuatro o cinco personas con el fin de intercambiar la información que cada uno tiene y resumir lo que les resulta más significativo.

c) Juntarse en un plenario para compartir lo producido en cada subgrupo. Ordenarse y sintetizar los resultados. Aprovechar el plenario para promover el análisis de lo provocado por la dinámica. A modo de ejemplo: ¿Aprendieron o descubrieron algo nuevo? ¿Sintieron algo especial, diferente? ¿En algún momento sintieron ganas de no leer, un poco de temor a lo que los otros pensarán?

Otras posibilidades:

• Las frases del recuadro son una simple sugerencia. Pueden armarse otras en función de lo que se pretenda trabajar.

• Para profundizar en el conocimiento de los participantes, los intercambios pueden hacerse en parejas y no en subgrupos. La rotación entonces se hará buscando otros compañeros.



PARA TENER EN CUENTA

> En los trabajos en subgrupos es común que se tienda a juntarse por afinidad. Entreverarlos con el fin de empezar a integrar, pero nunca desde la imposición. La idea es integrar desde la acción que conduce a quedar situado junto a otro sin darse cuenta.

> En este tipo de dinámica, al igual que en otras, es conveniente que el facilitador esté atento para destrabar situaciones incómodas que pueden surgir en los subgrupos. Procurar la integración subgrupal mediante propuestas o comentarios que jerarquicen algunas opiniones que fueron desplazadas por la opinión de otros integrantes del subgrupo.

> No es común que expresen fluidamente lo que no les gusta. Poder trabajarlo requiere encontrar cierta intimidad en el grupo pequeño. Seguramente la puesta en palabras será más fácil si el intercambio se realiza en parejas.

> Es sustancial proteger de las posibles burlas a quien expone o da su opinión. Si bien el intercambio en parejas o grupos pequeños resta espacios a ese tipo de manifestaciones, hay que estar atento para cortarlas en caso de que aparezcan.

> No conviene que esta clase de actividad sea la primera de las propuestas de un encuentro, ya que por sus características requiere de un clima distendido que evite posibles inhibiciones.

> En los encuentros de adolescentes donde se realizan varias actividades, el facilitador deberá controlar los tiempos.³

³ En el capítulo V se desarrollan algunos principios vinculados al proceso y a los encuentros. La lectura del principio que hace referencia al manejo de los tiempos puede ser de utilidad al facilitador en la preparación de estas dinámicas, p. 124.



PARA
REFLEXIONAR

Ordenar, clasificar y vigilar

Robert Darnton (1998), en una de sus obras más famosas, *La gran matanza de los gatos*, dedica un capítulo a *La enciclopedia* de Diderot y D'Alembert para reflexionar sobre las relaciones entre *ordenar*, *clasificar* y *vigilar*. Nos pareció que esto tenía jugosas implicaciones para el tema de la adolescencia como *categoría* a repensar. Darnton compara el modo de ordenar y clasificar los *contenidos* temáticos de esta famosa obra del siglo XVIII con una enciclopedia china imaginada por Jorge Luis Borges y comentada por Michel Foucault:

La enciclopedia china imaginada por Borges divide a los animales según las siguientes categorías: "a) pertenecientes al emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas".

Foucault afirma que este sistema de clasificación es significativo debido a la evidente imposibilidad de concebirlo. Al enfrentarnos a un conjunto inconcebible de categorías, nos expone a la arbitrariedad de la manera como clasificamos las cosas. Ordenamos el mundo de acuerdo con las categorías que damos por supuestas sencillamente porque están dadas. Ocupan un espacio epistemológico que es anterior al pensamiento y por ello tienen un extraordinario poder de permanencia. Cuando nos enfrentamos a una manera extraña de organizar la experiencia, percibimos, sin embargo, la fragilidad de nuestras categorías, y todo amenaza con caer en el caos. Las cosas se mantienen unidas sólo porque pueden acomodarse en un sistema clasificatorio que no es cuestionado.

Clasificamos en una misma categoría a un perro pequinés y a un gran danés como perros, aunque el pequinés podría tener más en común con un gato y el gran danés con un pony. Si nos detuviéramos a reflexionar en las definiciones de "perrunidad" o en las otras categorías para organizar la vida, nunca saldríamos adelante.

Clasificar, por consiguiente, es ejercer el poder. [...] Toda actividad humana se realiza dentro de fronteras determinadas por esquemas de clasificación, elaborados o no explícitamente [...] Toda la vida animal encaja dentro de una rejilla [...] Los monstruos como el "hombre elefante" y el "muchacho lobo" aterrizan y fascinan porque violan nuestras fronteras conceptuales, y ciertas criaturas nos hacen hormiguear la piel porque se deslizan entre categorías intermedias: los reptiles "viscosos" que nadan en el mar y se arrastran en la tierra, los roedores "asquerosos" que viven en las casas pero que no son animales domésticos. Insultamos a alguien llamándolo rata y no ardilla [...] Sin embargo, las ardillas son animales roedores, tan peligrosos y portadores de enfermedades como las ratas. Parecen menos peligrosos porque pertenecen sin ambigüedades al campo [...] Todas las fronteras son peligrosas. Si quedan desprotegidas, pueden ser violadas, nuestras categorías pueden destruirse y nuestro mundo disolverse en el caos.

Establecer categorías y vigilarlas, por consiguiente, es cosa seria.

R. Darnton: *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, pp. 177-179.

- Los adultos suelen tener gran facilidad para etiquetar y abusar de los estereotipos sin fundamentos: ¿Qué les sugiere el texto al respecto? ¿Qué frases les resultan más provocadoras?

- El autor afirma que las “categorías intermedias” y “las fronteras entre categorías” son consideradas peligrosas: ¿Cómo vincular esto con la necesidad de repensar la adolescencia como categoría?



DINÁMICA

HUMOR

Propuesta de actividad:

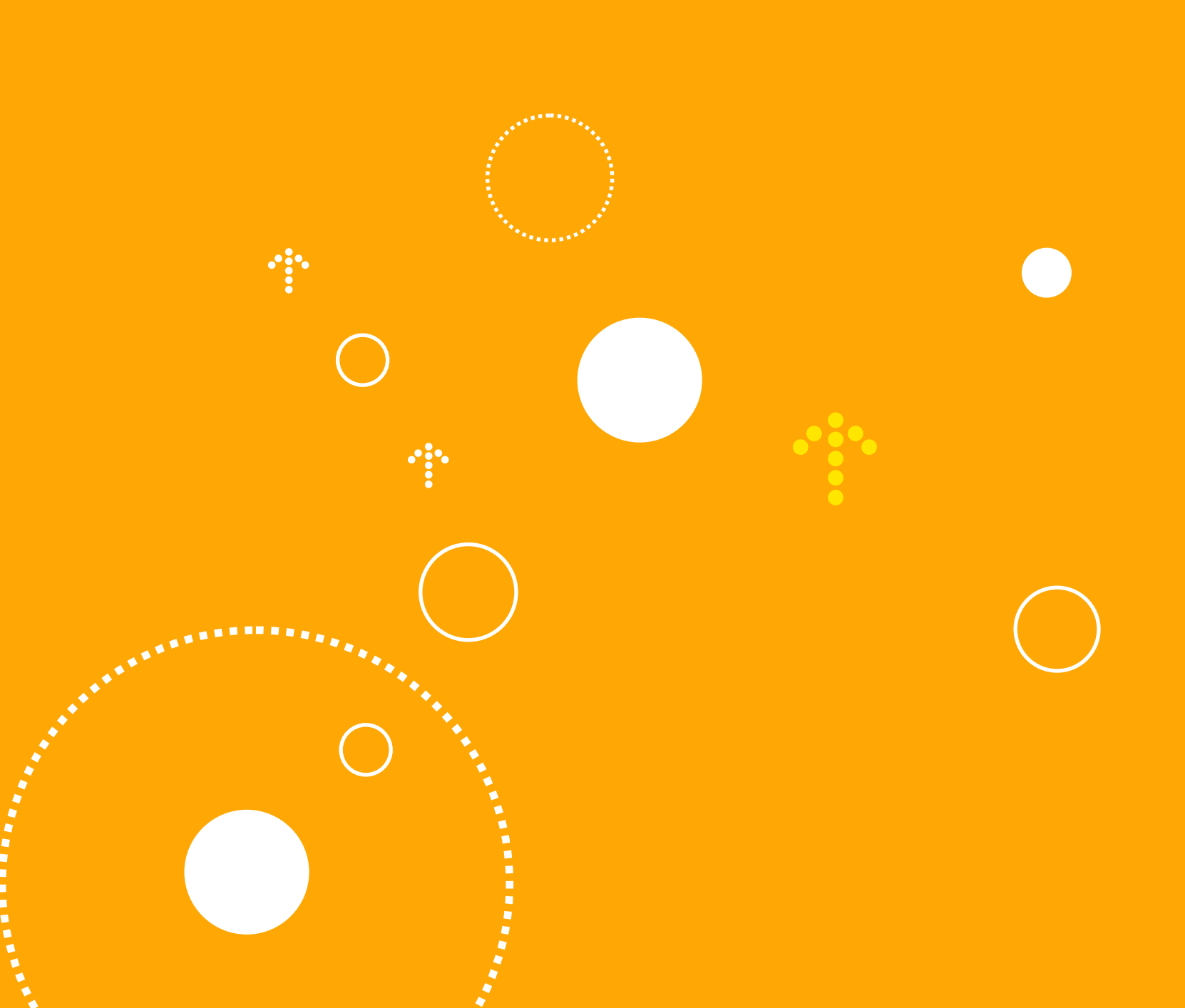
A partir de la tira cómica, abordar con los adolescentes otras situaciones que tengan que ver con la vida cotidiana y sus formas de relacionarse.

Las viñetas pueden ser disparadores de la discusión o de la elaboración de otras. También es posible presentar la tira sin el cuadro final de desenlace o con los globos vacíos para que los adolescentes propongan finales y diálogos alternativos.



ANEXO

Véanse para este capítulo los puntos 1, 2 y 3 del artículo “Adolescencia y juventud” de Dina Krauskopf, p. 68.





¿Por qué el derecho a la participación?



cap. III

Artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN):

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Una cuestión de derechos

La participación es un concepto complejo y sujeto a muchas interpretaciones, en especial cuando lo que queremos es perfilar las implicaciones del derecho que la CDN reconoce a niños y adolescentes: *que sus opiniones se escuchen y se respeten en todo aquello que afecta sus vidas*. A la luz de este principio, las prácticas tradicionales, los mitos y las estructuras autoritarias vigentes en la sociedad revisten el término de mayor ambigüedad y lo sitúan más cerca de un desafío que de una realidad documentada.

Como derecho, la participación abre la puerta de la ciudadanía a aquellas personas que, por motivos de edad, todavía no pueden ejercerla a través del voto. Se trata del medio para construir la democracia y medir su fortaleza porque se refiere al proceso de compartir decisiones que afectan la vida del individuo y de la comunidad en la que vive (Hart, 1997). Es entonces crucial, no sólo para el desarrollo del adolescente sino para el desarrollo humano como un todo, entendiéndolo como el proceso de expansión de las libertades reales que la gente disfruta. Implica la necesidad de ser más democrático en lo básico, en lo esencial de la sociedad, contemplándola en su amplitud y diversidad.

A lo largo de la última década, a fuerza de traspies y de algunos aciertos, el mundo ha avanzado escudriñando las características de la participación infantil y adolescente. La intervención de niños, niñas y adolescentes en la Sesión Especial de las Naciones Unidas dedicada a la Infancia, del 2002, habría sido impensable en la Cumbre Mundial de 1990; por ello se ha convertido en un hito histórico. No obstante, la trascendencia de la participación o, mejor dicho, la garantía para su sostenimiento va más allá de los grandes eventos —por relevantes que éstos sean— y debe engarzarse con la dimensión cotidiana para que el efecto sea real y el adolescente sienta que está gozando plenamente de su derecho.



PARA ENTENDERNOS

- En el documento final de la Sesión Especial de las Naciones Unidas dedicada a la Infancia (2002), *Un mundo apropiado para los niños y las niñas*, los líderes mundiales declararon su compromiso de cambiar el mundo no sólo **para** los niños, sino **con** los niños (párrafo 32 [1]).
- La participación es, entonces, una herramienta imprescindible para poner en práctica las ideas y compromisos de la Sesión Especial.

El interés creciente que ha suscitado esa nueva atención a niños y adolescentes, como socios y no como simples destinatarios de políticas públicas o proyectos que procuran su bienestar, implica una cavilación más profunda y osada de lo que frecuentemente se prevé. Tenti Fanfani (2000) critica la profusión del discurso participacionista porque “se contradice con la realidad de las instituciones y las prácticas sociales, por lo general poco participativas y democráticas, en especial en el contexto sociocultural latinoamericano, cuyas tradiciones son más bien próximas del autoritarismo, el elitismo, la monopolización del poder y los recursos sociales estratégicos, etcétera. En síntesis, mucha participación en el lenguaje, poca participación en las cosas de la realidad. Por eso conviene tomar al lenguaje y las cosas de la participación como objetos de reflexión y no de celebración”.



PARA ENTENDERNOS

- La CDN marca un viraje en la condición histórica de la infancia y la adolescencia: el *menor* como objeto de compasión-represión, el ser incapaz o incompleto —como sostenían las viejas concepciones— pasa a ser un sujeto capaz de ejercer y exigir sus derechos. El niño y el adolescente ya no son patrimonio de los mayores, sino que deben ser respetados como individuos que cuentan con una creciente capacidad para involucrarse e influir en los procesos de decisión que inciden en su vida, sean de la índole que sean. El derecho a la participación apoya la transformación del papel de niños y adolescentes en la sociedad, porque éstos pasan de ser simples beneficiarios de medidas de protección o receptores de servicios a ser participantes en el proceso. De ahí la importancia del artículo 12.



GLOSARIO

Sujeto de derechos: Es la capacidad de toda persona de exigir que sus derechos se cumplan, y de ejercerlos con responsabilidad. Para las personas menores de 18 años, este ejercicio se refiere no sólo a los derechos que amparan a todo ser humano, sino también a aquellos específicos que establece la Convención sobre los Derechos del Niño a modo de protección complementaria.



ANÉCDOTAS,
RELATOS...

Donde los derechos del niño Pirulo⁴ chocan con los de la rana Aurelia

A Pirulo le gusta ir a casa de su abuela porque en el jardín hay un estanque, y el estanque está lleno de ranas.

Además le gusta ir por otras razones.

Porque su abuela nunca le pone pasas de uva a la comida. Y para él, que lo obliguen a comer pasas de uva es una violación al artículo 37 de los Derechos del Niño que prohíbe los tratos inhumanos. Porque su abuela no le impide juntarse con los chicos de la ferretería para reventar petardos, de modo que goza de libertad para celebrar reuniones pacíficas, como estipula el artículo 15.

Porque su abuela no le hace cortar el pasto del jardín, lo que sería una forma de explotación, prohibida por el artículo 32.

Porque su abuela jamás lo lleva de visita a casa de su prima. Según Pirulo, que lo lleven de prepo a la casa de su prima viola el artículo 11, que prohíbe la retención ilícita de un niño fuera de su domicilio.

Porque su abuela nunca limpia la pieza donde él duerme, así que no invade ilegalmente su vida privada. Artículo 16.

Porque su abuela jamás atenta contra su libertad de expresión oral o escrita —artículo 13—, de manera que puede decir todo lo que piensa sobre su maestra Silvina sin que su abuela se enoje. Para hacerla corta: en casa de su abuela, él es una persona respetada.

Pero lo que más le gusta es el estanque de ranas del jardín.

Ahora mismo, amparado en el artículo 31, se dispone a gozar de una actividad recreativa apropiada para su edad: va a cazar ranas.

Prepara la carnada de salchicha; agarra la linterna y la bolsa de arpillera.

Es de noche. En verano las ranas se cazan de noche. Su abuela duerme.

Con mucha mala suerte, la primera rana que saca del estante es Aurelia.

—¡Un momento! —le dice Aurelia—. ¿Qué estás haciendo?

—Cazo ranas.

—Lo siento, pero los animales tenemos derecho a la existencia.

—¿Eso quién lo dice?

—El artículo 1° de la Declaración Universal de Derechos del Animal proclamada en París en 1978.

—¿Eso vale en la Argentina?

—Sí, vale.

—Pero yo tengo derecho a las actividades recreativas apropiadas para mi edad y en este instante mi actividad recreativa consiste en cazar ranas.

Aurelia se impacienta.

—Y yo te recuerdo que tenés que respetar nuestra longevidad natural. Así que te vas a quedar sin comer ranas.

Pirulo levanta la voz.

—¡Yo no las como! ¡No me gustan! ¡Se las va a comer mi abuela!

—¡Entonces peor! ¡Vos las cazás sólo para divertirte! ¿Con qué derecho? ¿Te gustaría que te cazaran por diversión?

—¡No es lo mismo! ¡Yo soy una persona! ¡Vos sos un animal de otra especie y punto!

En el estanque se armó una batahola.

Todas las ranas croaban y saltaban. Pirulo reculó un poco, pero su indignación era grande.

—¡No me voy de acá sin ranas!

—¡Antes pasarás sobre mi cadáver!

En ese momento se abrió la ventana del dormitorio de la abuela. Era ella, asomada, con los pelos parados y una batería de chancletas en la mano.

—¿SE VAN A DEJAR DE ROMPER DE UNA BUENA VEZ? ¿SABEN QUÉ HORA ES? ¿CONOCEN EL ARTÍCULO 11 DE LOS PRINCIPIOS A FAVOR DE LAS PERSONAS DE MI EDAD? ¿SABEN QUE TENGO DERECHO AL BIENESTAR FÍSICO, MENTAL Y EMOCIONAL?

¿Y QUE PARA ESO NECESITO DORMIR? ¿LES ENTRA EN LA CABEZA? ¡DORMIIIIIIIR! ¡DORMIIIIIIIR!

Con la primera chancleta no acertó.

Con las otras sí.

Ema Wolf: "Donde los derechos del niño Pirulo chocan con los de la rana Aurelia", tomado de Programa Nacional Derechos del Niño y del Adolescente: *Por los derechos de los niños y los adolescentes*.

⁴ Pirulo es un escolar argentino, pero el argumento del cuento sirve para trabajar con adolescentes uruguayos.



UNA HISTORIA PERSONAL

Finalidad: *Que los adolescentes cuenten sus propias historias personales, buscando vínculos entre su experiencia y su percepción del nivel de respeto a sus derechos.*

Tiempo estimado:

Subgrupos: Una hora.

Individual a domicilio: el que cada adolescente necesite.

Materiales: Una copia del cuento "Donde los derechos del niño Pirulo chocan con los de la rana Aurelia", papel, lápiz o computadora y muchas ganas de escribir.

Propuesta de desarrollo:

a) Reunidos en subgrupos, entregar una copia del cuento y pedir que busquen cuáles son los derechos del niño y el adolescente que aparecen en el cuento, y los anoten en una hoja. Pedir que anoten en otra hoja qué otros derechos que no son los de los niños y adolescentes aparecen mencionados en el cuento.

b) El subgrupo discute hasta qué punto consideran que esos derechos son respetados en sus experiencias personales, y si ellos sienten que respetan a su vez los derechos de los demás. Se realiza la puesta en común.

c) Como trabajo para hacer en sus casas, si así lo desean, proponer que escriban ellos su propia historia narrando sus experiencias en relación con sus derechos, hasta qué punto sienten que son respetados otros derechos que el cuento no considera, etcétera.

d) En días posteriores, entregar sus producciones para ser leídas por el facilitador y compartidas con otros compañeros si se desea.

Otras posibilidades:

- Sugerirles que realicen, como alternativa al cuento, una historieta, una caricatura, un poema, una canción.
- Si prefieren hacer la tarea en forma colectiva, bienvenida sea.



**PARA TENER
EN CUENTA**

> Los temas vinculados a los derechos humanos tienen un aura de seriedad que los contamina y muchas veces los aleja de la posibilidad de ser realmente objeto de reflexión por los adolescentes. Por eso, la combinación de temas serios con abordajes humorísticos o lúdicos suele ser una puerta de entrada interesante para su conocimiento.

> Cuando se pide a los adolescentes que realicen una tarea en casa, a menudo se logra una devolución individual exenta de la riqueza del trabajo con todo el grupo. Eso no debe llevar a renunciar a pedir este tipo de trabajo si se considera que el valor está en la realización de la actividad en sí, más que en su posible evaluación.

El artículo 12 reconoce:

- La capacidad que tienen todos los adolescentes de expresar sus puntos de vista, ya sea verbalmente o por medio de otros lenguajes.
- El derecho a opinar libremente; el carácter voluntario de la participación como requisito implícito.
- El derecho a ser escuchados en todos los asuntos que los conciernen. Son pocos los ámbitos de la toma de decisiones familiares, comunitarias, nacionales o internacionales que no tengan incidencia en sus vidas.
- El derecho a que sus opiniones sean tomadas seriamente, de acuerdo con su edad y su madurez. El peso de una opinión variará en función de su comprensión y, por eso, la edad y la madurez deben ser analizadas conjuntamente (no sólo la edad como único factor decisivo). Varios son los aspectos que entran en juego y que afectan la capacidad del adolescente para entender y opinar.

Ante todo, cabe señalar que la CDN no les confiere el derecho a la autodeterminación, ni a tomar decisiones sin consideración de las consecuencias que estas decisiones puedan tener sobre ellos mismos y sobre los demás. Tampoco les abre el camino para pasar por encima de los derechos de los padres y de las madres. Sin embargo, introduce un cambio radical en las posiciones tradicionales, que suponen que la opinión y los intereses de los niños y adolescentes no deberían ser considerados ni escuchados (UNICEF-Innocenti, 2000).

Los postulados del artículo 12 no podrían ejercerse sin otros derechos básicos contemplados en la CDN. De hecho, una decisión sólo puede ser libre si es bien fundada:

- Artículo 13: Libertad de expresión. Derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo.
- Artículo 14: Libertad de pensamiento, conciencia y religión.
- Artículo 15: Libertad de asociación y de celebrar reuniones pacíficas.
- Artículo 17: Acceso a información adecuada.

La Convención obliga a todos los que se vinculan con adolescentes a brindarles oportunidades de participación, pero no obliga a los adolescentes a expresar sus opiniones. Tampoco establece de qué forma ni en qué grado deben hacerlo.



GLOSARIO

Derecho: Conjunto de normas que regula la convivencia social. Entre estas normas están los derechos fundamentales o derechos humanos. El Estado tiene la obligación de garantizar que todas las personas que viven en su territorio gocen sin restricciones de estos derechos. En la medida en que estos derechos son respetados, el Estado y la sociedad pueden exigir el cumplimiento de determinados deberes para asegurar una convivencia democrática, en un marco de respeto y tolerancia. La capacidad de ejercer derechos y deberes de forma plena y consciente es la *responsabilidad*.



ÉSTOS SON NUESTROS DERECHOS

Finalidad: *Trabajar a partir del grado de conciencia que tienen los adolescentes de sus derechos.*

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Tarjetas en blanco, lápiz y fotocopias del listado de derechos de la CDN.⁵

Propuesta de desarrollo:

a) Dividir el grupo en subgrupos de cinco o seis adolescentes y entregar a cada grupo 10 tarjetas en blanco. Pedirles que anoten en cada tarjeta, con total libertad, un derecho que crean que tienen como adolescentes y que debe ser respetado por los adultos. Pueden pedir más tarjetas en blanco si las necesitan.

b) Entregar a cada subgrupo una fotocopia del listado de derechos de la CDN y pedir que comparen el contenido del listado con el contenido de sus tarjetas.

c) Debatir entre todo el grupo en torno a las coincidencias, ausencias o discrepancias registradas.

Otras posibilidades:

- Culminar la actividad con una dramatización en torno a alguno de los derechos que el grupo considere primordial defender.



PARA TENER EN CUENTA

> El facilitador deberá atender cuidadosamente al contenido de las tarjetas, buscando comprender el sentido de las expresiones adolescentes.

⁵ El listado de derechos de la CDN se encuentra en el Anexo 3 de este capítulo, p. 72.

Formas auténticas y no auténticas de participación

Es necesario distinguir entre la participación que se realiza en condiciones democráticas y no discriminatorias, que incorpora a los adolescentes como verdaderos participantes, y aquellas otras formas que pueden ser clasificadas como no auténticas o ilegítimas.

Para ello, un modelo clásico útil es el de Hart (1992), quien a partir de la imagen de una escalera tipifica el nivel de participación de adolescentes en eventos y proyectos, y representa diferentes formas de interacción entre adolescentes y adultos. Como primeros peldaños, se ubican situaciones de participación no auténtica o ilegítima, y en los más elevados, los proyectos iniciados por los adolescentes con decisiones compartidas con los adultos. En realidad, esta propuesta ha servido más para que los promotores evalúen su actitud hacia los adolescentes y las formas como promueven su participación que para medir la manera en que éstos participan. No obstante, vale la pena traer a colación las tres categorías consideradas de no participación, porque son las que han predominado en la historia de la participación infantil y adolescente en América Latina.

>>1. El nivel más bajo es el de *manipulación* y/o engaño, que hace referencia a las situaciones en las cuales los adultos usan la voz de los adolescentes para comunicar sus mensajes, a modo de portavoces, empleando un lenguaje que no les es propio. El engaño se da cuando, para no restar impacto a algún proyecto, los adultos niegan haber intervenido en su desarrollo y lo presentan como obra de los adolescentes.

>>2. La participación *decorativa* alude a la presencia de adolescentes en eventos o actividades sin que hayan tenido involucramiento alguno en la organización ni hayan sido debidamente informados. Difiere de la manipulación en que los adultos, en este caso, no pretenden que los adolescentes presidan el evento. Están simplemente ahí para una actuación, lo que no se debe confundir con su participación.

>>3. La llamada participación *simbólica* describe aquellos casos en los cuales aparentemente se les da a los adolescentes la oportunidad de expresarse, pero en realidad tienen poca o ninguna posibilidad de elegir el tema o la forma de comunicarlo, ni de formular sus propias opiniones. Hart menciona que ésta es una de las formas más extendidas de involucrar a niños y adolescentes, y advierte sobre el peligro de que éstos interpreten que la democracia en realidad es un simulacro.

Estos tres tipos de participación no genuina se refieren a la movilización que hacen los adultos con niños y adolescentes para sus fines, sin consultarlos, informarlos ni, mucho menos, tenerlos en cuenta a la hora de tomar decisiones. También hay que cuestionar su valor cuando se trata de eventos aislados o iniciativas sin continuidad.

Son muchos los proyectos iniciados y controlados por adultos que, enarbolando la bandera de la participación, sirven más para alimentar el prestigio de los organizadores que para otorgar poder a los adolescentes. Algunos aspectos de los procedimientos que se siguen hablan por sí mismos: selección en lugar de elección (por considerar a los adolescentes incapaces de nombrar a sus propios representantes), control de sus discursos o, simplemente, apuesta a la imagen.



**Hart adapta este modelo de Arnstein (1969)

Los otros cinco peldaños de la escalera son:

- >>4. Asignados pero informados: Los adultos deciden el proyecto y los adolescentes desempeñan funciones como voluntarios; están informados y sus puntos de vista son respetados por los adultos.
- >>5. Consultados e informados: El proyecto es diseñado y dirigido por los adultos y se consulta a los adolescentes. Éstos tienen pleno conocimiento del proceso y sus opiniones son tomadas en serio.
- >>6. Proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los adolescentes: La idea inicial parte de los adultos, pero se involucra a los adolescentes en cada etapa de la planificación e implementación. Sus puntos de vista son tenidos en cuenta y participan en la toma de decisiones.
- >>7. Proyectos iniciados y dirigidos por los adolescentes: La iniciativa es suya y deciden cómo llevarla a cabo. Los adultos están a su disposición para darles apoyo sin asumir protagonismo.
- >>8. Proyectos iniciados por los adolescentes, decisiones compartidas con los adultos: Los adolescentes son dueños de las ideas, diseñan el proyecto e invitan a los adultos para tomar decisiones conjuntamente.

Estas modalidades simbolizan una participación auténtica porque contemplan elementos clave tales como la elección, la información, la consulta y el ser parte del proceso de toma de decisiones. El orden gradual de la escalera no implica que los adolescentes tengan que moverse siempre en los peldaños más altos. El principio que rige es la elección, es decir, que los programas o proyectos deben ser diseñados de tal manera que maximicen la oportunidad de que cada adolescente escoja su forma de participación en el nivel más alto de sus capacidades.

Algunas personas consideran que los peldaños 7 y 8 tienen igual valor o incluso que el 7 tiene más relevancia en términos de participación. ¿Qué opina usted?

Flexibilidad por encima de todo

El grado y la naturaleza de la participación adolescente variarán según el ámbito cultural y, en este sentido, es crucial tener presente la flexibilidad como una variable permanente. En la década pasada, la pretensión de implementar los derechos relacionados con la participación se convirtió en un verdadero reto en América Latina, y hablamos de reto en el sentido de enfrentar las barreras culturales, los hábitos tradicionales, las costumbres religiosas, el carácter autoritario de la escuela o del entorno familiar que obstaculizan o frustran cualquier iniciativa participativa. Por eso, abordar el tema imprudentemente puede generar una reacción que estigmatice y censure más a los adolescentes que pretenden expresar libremente sus opiniones. Con más razón, entonces, conviene asumir que se trata de un proceso en construcción y que es a partir de las experiencias que se van definiendo estrategias e identificando claves efectivas.

Las dificultades que hay que enfrentar hablan del adultocentrismo⁶ de la sociedad, de los bajos niveles de organización adolescente, de la escasez de espacios para la participación, de la resistencia adulta al protagonismo de los adolescentes o de que éstos recurran a actitudes autoritarias emulando a los adultos, en vez de proponer otras formas más horizontales y equitativas. La falta de tiempo o lo acuciante que puede resultar la consecución de metas concretas puede obstaculizar también el proceso de asimilación de esa nueva actitud.

⁶ El término *adultocentrismo* está desarrollado por Dina Krauskopf en el Anexo del capítulo IV, p. 108.



DINÁMICA

SOBRE LOS ALAMBRES

Finalidad: *Detectar intereses, trabajar las concepciones de los adolescentes sobre el tema de la participación. Indagar opiniones sobre el lugar que ocupan, si se sienten respetados, si creen que importan.*

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Alambre, piola o lana. Imágenes de adolescentes haciendo deporte, en parejas, bailando, en la playa, en situación de construir algo. Imágenes de instrumentos musicales. Hojas con sentencias tipo: “A mí me gusta bailar pero no me dejan”, “Desearía ir con mis amigos a algún lugar alejado”. Hojas con palabras sueltas como: *sexo, fútbol, miedo, vergüenza, familia, barrio, amigos, joda, paseo*. Hojas con chistes, formas y colores. Globos. Papel y lápiz.

Propuesta de desarrollo:

a) Colgar los alambres, piolas o lanas simulando un tendedero en el salón. Al igual que ropa puesta a secarse, enganchar las imágenes, las hojas y los globos. Ambientar el lugar con música en onda y, si es posible, con diferentes aromas.

b) Antes de entrar al salón, de uno en uno, pedir que adentro, sin hablar y sin tocar, registren lo que perciban a través de la vista, el oído y el olfato, y lo que les sugieren las imágenes y los distintos materiales colgados en los alambres.

c) A partir de esto, pedir que respondan individualmente por escrito a la siguiente pregunta:

Si tuvieses que pensar algo en lo que realmente te gustaría participar, ¿qué sería?, ¿por qué?

d) Los integrantes, en subgrupos, comparten las respuestas y se realiza la puesta en común ordenando los diferentes tipos de propuesta. Se plantean interrogantes. A modo de ejemplo: ¿Qué les sugieren? ¿Qué entienden por participar? ¿Sus opiniones son tenidas en cuenta? Se brinda información sobre el tema participación vinculándolo con las respuestas de los adolescentes.

Otras posibilidades:

- En el tendadero, además de las imágenes y hojas ya escritas, puede haber hojas en blanco para que los adolescentes anoten otro tipo de actividades que les interese realizar y que no hayan sido tenidas en cuenta.
- Se puede solicitar previamente los materiales a los propios adolescentes y colgarlos antes de los recorridos individuales.



PARA TENER EN CUENTA

> Muchas de las actividades en las que los adolescentes toman parte están armadas por los adultos. En la forma de participación a la que se apunta, son los propios adolescentes los que resuelven y conducen el proceso.

> Es común que las propuestas que aparecen se restrinjan a lo conocido; por lo tanto, es importante estimular al grupo con otras que los motiven. Para ello hay que mostrar en imágenes actividades que salgan de lo común y que puedan promover la participación.

> Es importante poner en cuestión los intereses que presentan los adolescentes. En caso contrario, las propuestas terminan repitiéndose hasta el cansancio.

> En el caso mencionado, es conveniente que el espacio esté distribuido de manera que permita ambientarlo, pues la parte individual de la actividad requiere la creación de un clima de introspección y reflexión personal. Para la colectivización y el intercambio hay que prever un espacio que permita verse las caras y sentarse en rueda.

LAS INTERVENCIONES DE JOAQUÍN

Finalidad: Reflexionar sobre la participación adolescente, sus obstáculos y posibilidades. Que se expresen respecto a cómo terminarían el video, que tiene final abierto.

Tiempo estimado: Dos horas.

Materiales: Video *El ropero*, papel y lápiz.

Propuesta de desarrollo:

a) Ver juntos el video organizados en subgrupos de cinco o seis integrantes adultos, adolescentes o combinados, y anotar mentalmente —en el orden en que se van sucediendo— todas las situaciones en las que Joaquín interviene. Por ejemplo: duerme, sueña, desayuna, etcétera.

b) Reconstruir en los subgrupos la secuencia de situaciones en forma de lista escrita (una situación por renglón) con el aporte de las que recuerda cada uno de los integrantes del subgrupo.

c) Discutir y anotar al lado de la lista de situaciones, en cuáles de ellas Joaquín:

- expresa su punto de vista libremente pero no lo toman en cuenta;
- se escuchan y respetan sus opiniones;
- toma decisiones por sí mismo;
- comparte decisiones;
- obedece órdenes sin estar de acuerdo;
- otras.

d) Poner en común los resultados y sacar conclusiones sobre en qué situaciones Joaquín ha tenido participación. Se puede utilizar esta instancia para trabajar conceptualmente el tema de la participación.

Otras posibilidades:

- Realizar una tarea menos pautada en la que, después de mirar el video, se discutan las intervenciones de Joaquín y su participación de acuerdo con el cuadro anterior.

- Proponer un trabajo sobre posibles desenlaces de la historia planteada en el video. Pedir a los adolescentes que escriban los guiones (en subgrupos o en forma individual). Esta dinámica puede complementarse con otra serie de actividades: que filmen los guiones, que los representen, que realicen un juego de roles, etcétera.



PARA TENER EN CUENTA

> Sugerir pautas para el análisis ayuda a profundizar. Sin embargo, si se quiere ser coherente con el espíritu de la propuesta, no puede olvidarse que en las instancias de reflexión se deben procurar ámbitos de real libertad de expresión y participación para los integrantes de los grupos.

¿Qué se consigue con la participación?

- Cuando los adolescentes participan están aprendiendo y adquieren mayor poder de decisión sobre su vida. Confían más en sí mismos, se fortalece su autoestima y su autonomía.
- Sienten que sus opiniones son valiosas, que pueden hacer contribuciones a la sociedad porque tienen una experiencia y un conocimiento únicos.
- Se potencia su sentimiento de pertenencia y responsabilidad. Por ejemplo, cuando se involucran en la organización de algún evento o proyecto y establecen sus reglas de funcionamiento y de integración, se sienten coautores, aceptan las normas y posiblemente querrán darle continuidad.
- Están más protegidos, porque los que se expresan por sí mismos, los que están informados, pueden enfrentar mejor las amenazas, saben pedir ayuda y están mejor preparados para evitar situaciones de riesgo.
- Se desarrolla su capacidad para promover cambios.
- Se promueve una cultura democrática, porque ésta implica escuchar distintos puntos de vista, sopesar opciones y compartir la toma de decisiones.



DINÁMICA
PARA ADOLESCENTES

Y AHORA, NUESTRA MIRADA SOBRE EL TEMA

Finalidad: *Que los adolescentes se diviertan un poco a nuestra costa, al mismo tiempo que reflexionan y dan rienda suelta a su picardía.*

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Fotocopias del texto “¿Qué se consigue con la participación?”, papel y lápiz.

Propuesta de desarrollo:

a) Reunidos en subgrupos leer el texto “¿Qué se consigue con la participación?” y trabajar según la siguiente consigna:

El contenido de este texto responde a una mirada desde el mundo de los adultos sobre qué se consigue con la participación.

¿Ustedes sienten que con la participación se consigue lo que dice el texto?

¿Cuánto de lo que allí aparece es verso?

¿Qué se consigue en realidad?

Les proponemos elaborar su propio cuadro, medio en broma y medio en serio, sobre lo que ustedes creen que se logra con la participación.

b) Se pone en común el contenido de los cuadros elaborados.

Otras posibilidades:

- Proponerles que, en lugar de elaborar un cuadro, cada subgrupo prepare una breve dramatización humorística sobre lo que piensan que se puede conseguir como resultado de la participación.

Luego hacer las representaciones frente a todo el grupo.

**PARA TENER EN CUENTA**

> La idea no es desautorizar la mirada adulta sino marcar la especificidad de la adolescencia en sus modos de ver y sentir: una oportunidad para confrontar teoría y realidad.

Pocas recetas y alguna contraindicación

Está cada vez más claro que no hay modelos de planificación para desarrollar las prácticas participativas. Dicen Hart y Lansdown (2002): “es que no tiene por qué haberlos. La imposición de metodologías predefinidas niega la oportunidad de que niños y adolescentes desarrollen los enfoques que convienen a sus situaciones y preocupaciones de carácter único”. Lo que es importante, destacan, es el compromiso de actuar según principios consensuados que respeten las capacidades del adolescente y su aptitud para participar, así como una buena disposición para reconocerlos como socios.

Pese a esto, y sin pretensión de recetario, se pueden mencionar algunas premisas que auguran un mayor acierto de las iniciativas, programas o servicios en lo que al respeto de opiniones se refiere:

- Como punto de partida, es primordial indagar en las percepciones e intereses de los adolescentes. Conocer, reconocer y respetar su diversidad teniendo en cuenta que son personas diferentes entre sí y no un grupo homogéneo catalogado por la edad. Los resultados serían mucho más efectivos, y la apropiación de la propuesta, mucho mayor.
- El acto de participar debe ser voluntario; la obligatoriedad contradiría la esencia del derecho.
- Hay que evitar reproducir las modalidades de participación que pueden, tal vez, ser útiles y factibles en el mundo adulto pero no necesariamente en el adolescente. En su lugar, reconocer y legitimar la pluralidad de formas de

expresión propias, pese a que no condigan con las preferencias adultas.

- La participación no debe circunscribirse a la esfera política, a lo público, como frecuentemente sucede, sino que deberá extenderse también a otros dominios —más próximos también—. La articulación con todas las instituciones debería servir para que la opinión adolescente pueda llegar a tener incidencia en las políticas públicas y en la modificación de estructuras que entorpecen, a veces involuntariamente, este derecho.

Hart y Lansdown sostienen que la tendencia actual respecto a la participación demuestra que el interés de las organizaciones no gubernamentales se ha desplazado de los proyectos participativos aislados hacia los programas. ¿Por qué? Porque se han dado cuenta de que los proyectos individuales están limitados en el tiempo y que es necesario encontrar métodos sostenibles para lograr que los adolescentes participen en la vida de su comunidad. Otro inconveniente de basarse en proyectos como medio para fomentar la participación es que los adultos conciben actividades para los adolescentes y ello impide que éstos demuestren su potencial como agentes del cambio. Por tanto, dicen, lo más natural es que en organizaciones que abogan por la participación permanente sean los adolescentes quienes decidan e inicien los proyectos.

Sabido es que los adultos siguen siendo el principal obstáculo de la participación. Sin embargo, hay que revertir otra tendencia: la de promocionar los derechos a través de los adolescentes sin contar con los padres. En opinión de estos autores, se pierde así la oportunidad de involucrar en el tema a quienes tienen el máximo impacto en la vida

cotidiana del niño o adolescente. No obstante, existe un efecto más nocivo: “el de crear una lucha de valores en el hogar, lo que puede llevar a una reacción violenta en contra de los derechos porque los padres no los entienden”.

Al hablar de construir una sociedad más participativa, se entiende que somos iguales en derechos pero diversos en cualidades e intereses. Esto genera conflictos, aunque, por otro lado, también la posibilidad de superar diferencias y lograr acuerdos, considerando la diferencia como constitutiva de la convivencia democrática. La cuestión es idear mecanismos de concertación y diálogo, así como crear condiciones institucionales que legitimen esa diversidad sin el dominio de unos sobre otros. Pero en lo que a impulsar la participación adolescente se refiere, cabe estar alerta para no despertar suspicacias entre los distintos actores que intervienen en la vida de un adolescente. Más que privilegiar uno sobre otro, se trata de procurar su interacción para lograr un compromiso que dé empuje real y sostenido a esta incipiente cultura de derechos.



DEBATE ABIERTO

Finalidad: Poner en el tapete temas que se han detectado como relevantes, desarrollar diálogos, aportar información sobre las cuestiones a tratar.

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Un espacio tipo platea y una mesa para los panelistas.

Propuesta de desarrollo:

a) Se piden voluntarios (máximo cuatro) para integrar un panel de discusión sobre un tema que desconocen en ese momento. El resto del grupo integra la platea. El espacio se presenta armado como si fuese el de una conferencia.

b) El facilitador les plantea que opinen sobre la siguiente consigna. Se dividen en dos posiciones: una a favor y una en contra:

Se considera ciudadano a la persona mayor de 18 años, pues antes no tiene la capacidad ni la madurez para tomar decisiones por sí misma.

c) Los integrantes de la platea y el coordinador hacen preguntas a los panelistas. Cuando algún integrante de la platea entiende que tiene algo para aportar, puede ocupar el lugar de un panelista. Para ello se levanta y pide el cambio correspondiente. En ese nuevo rol no pregunta.

d) El facilitador sintetiza, presenta los elementos volcados y aporta sobre los temas de *ciudadanía*, *democracia* y *participación*.

Otras posibilidades:

- Los panelistas conocen y tienen información del tema de antemano y preparan su intervención en función de distintos roles: el defensor de los derechos, el que exige

que se cumplan determinados deberes, etcétera.

- Se puede también tomar el cuento “Donde los derechos del niño Pirulo chocan con los de la rana Aurelia”,⁷ como recurso ilustrativo de una situación de aparente confrontación de derechos, para que mediante esta dinámica discutan el caso.



PARA TENER EN CUENTA

En los debates abiertos el facilitador, en el papel de coordinador, cumple una función especialmente importante:

> Debe evitar la radicalización a los efectos de poder avanzar. En estos casos, es probable que muchos adolescentes jueguen pensando en ganar el debate.

> Tiene que sintetizar los elementos presentes en el debate, cuestionarlos, hacer una devolución con el propósito de estimular la profundización.

> Durante el debate, es responsable de aportar información complementaria sobre el tema. En este caso, los derechos, la democracia, la participación y la ciudadanía.

> Debe estar atento a las posibilidades posteriores que el debate deje planteadas. Por ejemplo, el tema *democracia grupal* puede ser objeto de una dinámica posterior.

> En caso de optar por la modalidad de conocer el tema de antemano, puede brindar material escrito de apoyo a los panelistas e integrantes de la platea. Después deberá prever un tiempo de encuadre y de reflexión personal sobre la propuesta temática.

⁷ Véase el cuento de Ema Wolf en el capítulo III, pp. 49-50.



PARA
REFLEXIONAR

Acerca de teorías y prácticas

En pocos temas como en la participación adolescente hay tanta distancia entre los *discursos profesados* por los adultos —todo lo que se dice sobre cómo debería ser esa participación— y los *discursos practicados* —aquellos en que se pone en palabras lo que *realmente* se hace y los fundamentos de por qué se hace.

Un camino hacia la comprensión podría estar en abordar de una manera nueva la conceptualización de *la relación entre la teoría y la práctica*. Si se parte del acuerdo de que teoría no es sólo lo que está en los libros o en las declaraciones de derechos (esos serían importantes insumos académicos o jurídicos), sino que teoría es también lo que cada uno tiene en la cabeza, aquello en lo que se cree y que permite dar cuenta de por qué se hace lo que se hace, se estaría superando la vieja idea de que existen teorías previas a la práctica, que pueden ser aplicadas (Barbier, 2000).

No habría un antes y un después entre teoría y práctica, sino que esa construcción personal de sentido que está incorporada a la identidad y que permite dar cuenta de por qué se hacen las cosas que se hacen *sería la teoría*, simultánea a la acción práctica. Que sea simultánea no quiere decir que no se nutra de una serie de vertientes previas donde encontraría las claves para entender por qué cada cual hace las cosas como las hace:

Las propias historias de vida y formación: ¿Cuántos espacios reales de participación se han tenido en la niñez, en la adolescencia, en los ámbitos de estudio y de trabajo?

Las creencias más profundas, los valores, la ideología: ¿Realmente se cree que los adolescentes tienen derecho a participar? ¿La participación es considerada realmente un valor?

Los insumos académicos (lo que tradicionalmente se llama *teoría*): los libros o artículos leídos, pues ellos aportan los conceptos que permiten pensar sobre el tema.

No hay, pues, un camino sencillo y directo entre insumos académicos y transformación de las prácticas. Pero entonces, ¿existe un camino para transformar las prácticas? Seguramente sí.

Crear espacios donde juntos sea posible expresarse con el lenguaje de la reflexión, del humor o del juego podrá ayudar a ir encontrando las palabras que permitan dar cuenta de las *teorías practicadas*, es decir, del sentido de lo que se hace.

No sólo en referencia a la participación adolescente cuesta encontrar las palabras para dar cuenta de las prácticas. Es posible pensar juntos otros temas en los que haya también una distancia importante entre lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace. Y no sentirse mal. El primer desafío está en tomar conciencia.



TEMA MUSICAL

Propuesta de actividad:

Que los adolescentes lean y comenten la letra de la canción.

El facilitador deberá incentivar el intercambio de opiniones y rescatar argumentos para vincularlos con la temática de este capítulo. Se sugiere que lea previamente la letra con atención y reflexione sobre algunas de las afirmaciones del texto para poder guiar el diálogo.

BURBUJAS

La Vela Puerca

Disco: *De bichos y flores*

Yo por más que pienso no puedo entender
cuánto más te falta para reaccionar.
Es mucha la agonía y tú con un café.
Seguro por la noche va a ser un champán.

Ya lo tenés todo, pero querés más.
No sea que les dejes algo a los demás.
Sufriendo con la tele se te puede ver.
Pero si ves miseria cambiás de canal.

Sólo te preocupa lo que quieras ver.
Tu mundo se reduce a lo que vos jugás
y no ves
que a este mundo jodido ya le sale pus.
Y vos estás fregado fuera y dentro de él.
¿O acaso ya no ves sobre qué están tus pies?

A vos te ilumina un sol artificial,
sólo te motiva lo que es material.
¿Cuánto de tu vicio vas a perder hoy
junto a tu ceguera que es muy natural?

La calle te mira y se ríe de ti.
Sabe que algún día te la va cobrar.
Vos seguí pensando sólo en ser feliz,
siempre estando ajeno a todo lo demás.

Sólo te preocupa lo que quieras ver.
Tu mundo se reduce a lo que vos jugás
y no ves
que a este mundo jodido ya le sale pus.
Y vos estás fregado fuera y dentro de él.
¿O acaso ya no ves sobre qué están tus pies?

Una aguja va conmigo.
Tu burbuja pincharé.
La tuya y de tus amigos
y ninguna dejaré.

ANEXO 1

Los derechos humanos de la niñez y la adolescencia

La referencia a la construcción permanente del concepto de derechos humanos nos va a llevar a entender el surgimiento de mecanismos de promoción, protección y defensa de estos derechos con relación a los niños, niñas y adolescentes.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) utiliza reiteradamente las expresiones “toda persona”, “todo ser humano” o “todo individuo” al referirse a cada uno de los derechos que integra. Los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos, y de Derechos Sociales, Económicos y Culturales (Naciones Unidas, 1966) también utilizan la misma fórmula, al igual que otros instrumentos universales o regionales¹ del derecho internacional de los derechos humanos. En concreto: todos hacen mención a los derechos de “*toda persona* sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, opinión política o de cualquier otra índole...”. Entonces, ¿por qué sería necesario elaborar una convención internacional específica para la protección de los derechos de las personas menores de 18 años? La misma pregunta puede dirigirse a la necesidad de una convención para prevenir y erradicar toda forma de discriminación contra la mujer, o para eliminar todas las formas de discriminación racial.

La respuesta a estas preguntas se encuentra en el hecho de que determinadas personas no solamente fueron, y son, víctimas de abuso de poder por parte del Estado, sino también por parte de otras estructuras de poder establecidas por razones culturales, históricas, o en otras causas que habilitaron formas específicas de dominación. No es parte de este trabajo ingresar a la discusión de si es posible hablar de violaciones a los derechos humanos solamente cuando éstas se originan en acciones u omisiones de los Estados, o si esa calificación puede también abarcar a otros sujetos o corporaciones que tienen determinadas porciones de poder económico, político o militar. Pero sí debe señalarse que la situación de mayor vulnerabilidad de determinados integrantes de nuestras sociedades generó la necesidad de establecer instrumentos y mecanismos específicos para asegurar la vigencia de sus derechos humanos.²

En esa categoría se encuentran las personas que no han alcanzado los 18 años de edad, catalogadas como *incapaces* por el ordenamiento jurídico³ y sometidas al poder arbitrario de los adultos, no solamente en sus relaciones con el Estado sino, y principalmente, en el mismo hogar y en el ámbito de la escuela. De esta forma, y especialmente a partir del continuo desarrollo del principio jurídico de *no discriminación*, se llega a la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989).⁴ En ese momento, se reconoce en el plano del derecho internacional que los niños, niñas y adolescentes, como todas las personas, “gozan de los derechos consagrados para los seres humanos, y que es deber de los Estados promover y garantizar su efectiva protección igualitaria”, a la vez que “se reconoce la existencia de protecciones jurídicas y derechos específicos de ciertos grupos de personas”, entre los que se cuentan los niños, niñas y adolescentes.⁵ En otras palabras: no se trata de *derechos diferentes* para los menores de 18 años con relación a las otras personas, sino del establecimiento de una protección complementaria (*un plus de protección*) para este sector de la población en el ámbito de sus relaciones con el Estado, la sociedad y la familia.

La Convención representa un punto de inflexión en el proceso cultural, social e ideológico de ampliación de la esfera de protección de la dignidad humana. Este tratado internacional constituye la base sobre la cual los Estados partes⁶ deberán planificar sus políticas sociales y adecuar su ordenamiento jurídico y prácticas institucionales en materia de niñez y adolescencia, a partir de mecanismos que habiliten la más amplia participación social.

El denominador común de todas estas acciones es el reconocimiento de la calidad de sujeto de derecho de todas las personas menores de 18 años de edad, vinculando íntimamente el concepto de ciudadanía democrática al goce efectivo de todos y cada uno de sus derechos humanos. Se pasa así de las viejas (y aún resistentes) doctrinas tutelares a una concepción edificada sobre la base de la protección integral de los derechos de los niños, las niñas y el adolescente como personas y miembros de una familia y de una comunidad. Esta situación jurídica implica la existencia de derechos y responsabilidades de estas personas, adaptados a la etapa de su desarrollo físico y emocional.

Por otra parte, la Convención sobre los Derechos del Niño incorpora principios rectores, que cumplen la función de interpretación del tratado, de orientación para el diseño de políticas sociales y para la verificación de la forma en que en cada Estado se cumple y se respeta cada uno de los derechos. Éstos son los principios de no discriminación (artículo 2), interés superior del niño (artículo 3), supervivencia y desarrollo (artículo 6) y participación (artículo 12).

El mayor énfasis en la doctrina surgida con la aprobación de la Convención se ha centrado, sin dudas, en la reformulación de principio del *interés superior del niño*.⁷ Antes de la vigencia de la Convención, dentro del sistema tutelar, esa expresión aludía a lo que los adultos (padres, jueces, maestros, etcétera) entendían por tal. Esto es: “*lo que a los adultos les parecía bueno para el niño*”. A partir de la doctrina de la protección integral (sustentada en la misma Convención), por *interés superior del niño* no puede entenderse otra cosa que la efectividad de todos y cada uno de sus derechos humanos. En otros términos: todas las decisiones que en la familia, la sociedad o el Estado afecten a una persona menor de 18 años tendrán que tener en cuenta, objetiva e indefectiblemente, la vigencia efectiva de la integralidad de tales derechos.

Como ha sostenido recientemente la Corte Interamericana de Derechos Humanos: “[...] la expresión *interés superior del niño*, consagrada en el artículo 3 de la Convención sobre los Derechos del Niño, implica que el desarrollo de éste y el pleno ejercicio de sus derechos deben ser considerados como criterios rectores para la elaboración de normas y la aplicación de éstas en todos los órdenes relativos a la vida del niño”.⁸ Por lo tanto, esta concepción viene a hacer un aporte sustantivo para la construcción de una *cultura de derechos*, desde que el interés superior del niño ya no es el concepto subjetivo e impreciso sometido a la discrecionalidad de los adultos, sino un indicador preciso de la forma como se garantiza el goce efectivo de los derechos de niños, niñas y adolescentes.⁹

Juan Faroppa Fontana*: “Democracia y derechos humanos de la niñez y la adolescencia”, en *Educación, derechos y participación. Aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en Uruguay*, UNICEF, 2003, pp. 31-33.

* Consultor del Área Adecuación Legal e Institucional de la Oficina de UNICEF en Uruguay. Doctor en Derecho y Ciencias Sociales por la Universidad de la República, Uruguay. Profesor Ayudante de la Cátedra de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República.

¹ Como por ejemplo la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica), firmada el 19 de diciembre de 1966 y ratificada por Uruguay el 8 de marzo de 1985, por ley 15.737.

² Puede citarse la situación de la mujer, que, además de estar sometida al riesgo de ser afectada en el goce de sus derechos humanos por parte del Estado, lo estaba también a un poder originado en las características de una sociedad patriarcal. Solamente por hacer mención a nuestro país, hasta hace pocas décadas esto llevaba a afectar, disminuir o eliminar el goce de determinados derechos políticos o civiles; no podía votar; no podía participar en las relaciones comerciales sin consentimiento de su marido; algunas figuras delictivas generaban diversos efectos según fuera un hombre o una mujer su sujeto activo, etcétera.

³ Esto se complementa con la incidencia de imágenes construidas socialmente, que promueven la estigmatización y los prejuicios. Un resultado de lo anterior es el surgimiento, dentro de la categoría “incapaces”, de la sub-categoría “menor” como diferente al concepto de niño o de niña. Así, el “menor” (en la percepción social de la realidad, en el discurso de las instituciones públicas y en la terminología periodística) es la persona que se corresponde con una situación de abandono moral o material o con una infracción a la ley penal. El menor se identifica, sin problemas, con el cliente habitual de las dependencias judiciales, policiales o del Instituto Nacional del Menor. Por el contrario, la subcategoría de “niño o niña” se vincula inmediatamente con “nuestros hijos o hijas”.

⁴ Ratificada por Uruguay el 28 de setiembre de 1990, por ley 16.137.

⁵ Cillero Bruñol (1999: 31).

⁶ En la actualidad, todos los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas, con excepción de Estados Unidos de Norteamérica.

⁷ Entre los numerosos trabajos elaborados por Miguel Cillero Bruñol sobre el tema, puede consultarse “El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño”, en *Infancia, ley y democracia en América Latina* (1999: 69 y ss.).

⁸ Opinión Consultiva OC-17/2002 del 28 de agosto de 2002, capítulo X, párrafo 137.

⁹ Emilio García-Méndez enseña: “Posiblemente resulta más claro ahora entender que cualquier reducción de los ámbitos de la discrecionalidad resulta directamente proporcional a los espacios reales de la democracia. La historia y la experiencia confirman que no existe un solo ejemplo consistente que demuestre que la discrecionalidad (predominio de cualquier tipo de condición subjetiva) haya efectivamente funcionado (tal como debería ser, si nos atenemos a su discurso declarado) en beneficio de los sectores más débiles o vulnerables”. (*Infancia, ley y democracia en América Latina*, Temis-Depalma, Santafé de Bogotá-Buenos Aires, 1999, p. 28).

ANEXO 2

Observatorios ciudadanos

Adolescencia y juventud

1. ¿Qué es la adolescencia?

A partir de la adolescencia arranca en el ciclo vital humano el rol productor y reproductor. El período adolescente y juvenil es un período con características propias en el ciclo vital y sumamente importante en el desarrollo humano. Sin embargo, como producto del desarrollo histórico de los paradigmas del concepto y su desajuste ante los rápidos cambios y transformaciones del mundo de hoy, la adolescencia ha sido invisibilizada en muchos aspectos y abordada de forma conflictiva y distorsionada desde las representaciones sociales.

Se ha dicho que en la niñez queda jugado el partido del desarrollo y no cabe duda de que es un primer tiempo fundamental. Pero la adolescencia es el segundo tiempo de este partido. Es un período clave en el desarrollo humano, donde se estructuran y reestructuran las dimensiones que sostienen las relaciones con uno mismo y el mundo.

La adolescencia es un segundo nacimiento que tiene grandes diferencias con el primer nacimiento. En el primer nacimiento el bebé es recibido por la familia, la cual se ve empoderada, ante su vulnerabilidad y dependencia, para promover y proteger su desarrollo. En el segundo nacimiento pasa todo lo contrario, pues implica para los hijos diferenciarse de la familia y salir a la sociedad más amplia. Eso no tiende a ser bienvenido por las figuras parentales, desencadena un duelo emocional en ambas partes del grupo familiar, una confrontación de posiciones, una reestructuración de las relaciones de poder. Es un segundo nacimiento sumamente complejo.

2. Las transformaciones psicosociales en el período adolescente

Señalaremos breve y esquemáticamente algunas transformaciones psicosociales que se dan en la adolescencia (Krauskopf, 1994):

a) El área intelectual trae nuevos recursos a los adolescentes para el replanteamiento de sus relaciones con el mundo. Se fortalece la posibilidad de abstraer, de mirar más allá

de lo concreto; la posibilidad de reflexionar, volver la mirada sobre sí mismos, sobre sus propios pensamientos y sobre lo que se les plantea.

b) El área sexual, además de hacer realidad la capacidad reproductora, lleva a la emergencia de los impulsos sexuales y las vivencias del amor, lo que constituye para los y las adolescentes un empuje para salir del hogar familiar e insertarse en el mundo de una nueva forma. No es posible desarrollar esa área y las relaciones sociales contando sólo con los miembros del interior de la familia. Por ello, la sexualidad es uno de los motores que sacan a los adolescentes de la familia, lo que trae muchas dificultades a la sociedad, pues ésta no ha desarrollado congruentemente los enfoques ni la programación requerida para sustentar las respuestas.

c) El área social, enriquecida con estos y otros elementos, trae la posibilidad de poner las ideas y valores en práctica, elegirlos y revisarlos, desarrollar estrategias y destrezas para la interacción social, incorporarse a nuevos grupos y horizontes.

d) Se configura así un campo nuevo de capacidades, sentimientos, visiones y relaciones consigo mismo, con el mundo y la sociedad, que impulsa la búsqueda de la elaboración de una identidad. Ya el eje de la orientación personal y social no está exclusivamente apoyado en la dependencia de la familia, o en conceptos predeterminados o verdades aparentemente absolutas. Por ello surge como una necesidad imperiosa tener una brújula interna —la identidad— que incorpore los elementos ya adquiridos y los resintetice en la exploración de oportunidades, capacidades personales y sociales, que a su vez aportan a su construcción. Esa identidad se reelaborará en diversas oportunidades a lo largo del resto del ciclo vital (Marcia, 1996).

La población adolescente y juvenil es heterogénea. Fuentes de dicha heterogeneidad son las fases cronológicas y modalidades en que se dan los procesos de la adolescencia y juventud, así como las condiciones en que el desarrollo ocurre. Estas condiciones se articulan histórica, social y culturalmente en función de la edad, las características biológicas, la generación de pertenencia, la clase social de origen, el género, la ubicación en la familia, la situación de los derechos humanos en su entorno.

Aun cuando las fases cronológicas durante la adolescencia no pueden normativizarse, dado que presentan la heterogeneidad ya mencionada, es conveniente señalarlas de modo simplificado como un referente para su comprensión.

En la adolescencia temprana, aproximadamente entre los diez y los trece años, el cuerpo se transforma muy rápidamente y las personas se ven enfrentadas a nuevas respuestas del propio cuerpo y del medio social. Estas nuevas respuestas no son necesariamente buscadas; a veces son inesperadas o indeseadas. Es un período de reelaboración muy importante en que se destaca la preocupación por lo físico y lo emocional.

En la adolescencia media, las modificaciones corporales están más incorporadas y se destaca la preocupación por la afirmación personal y social, con una mayor autonomía en las nuevas perspectivas. Expresiones de estas búsquedas y necesidades son los grupos de pertenencia o interacción, las diversas actividades, las experiencias de amor, de acercamiento sexual, etcétera. Es una etapa en la que, a menudo, emergen tensiones entre las personas adolescentes y la familia o las instituciones sociales.

Hacia el final de la adolescencia se destaca la búsqueda de prácticas sociales que resuelvan la preocupación por su incorporación en la sociedad, tanto en el plano productivo, afectivo, como en el reconocimiento de sus aportes y expresiones.

3. La incidencia de las transformaciones modernas

La adolescencia, además de ser un período de intensas transformaciones en el desarrollo personal, se da actualmente en medio de los veloces cambios sociales y culturales de las propias sociedades. Como producto de la modernización, de los nuevos avances técnicos y científicos, de la globalización acelerada, la vida se ha prolongado y se han modificado las características del recorrido existencial, lo que favorece su diversificación (Krauskopf, 2000).

Cuando la vida era más corta, la gente se casaba más temprano, el rol desempeñado era más fijo y por un tiempo más breve. Esto incide en la resignificación de la preparación y también de las relaciones generacionales.

La rápida obsolescencia de los instrumentos de avance cognitivo y social desencadena la necesidad continua de preparación con nuevas perspectivas en las modalidades de adquisición y abordaje de los conocimientos y destrezas para afrontar las variantes del recorrido de vida (Rama, 1994). Ya no son solo los niños y los adolescentes preparándose, sino que también lo requieren permanentemente los adultos (Lutte, 1991). Ambas generaciones tienen distintas velocidades de aprendizaje y de la capacidad innovadora para aplicar y sintetizar esos conocimientos. Manejan bagajes de conocimientos que requieren compartir y desarrollar cooperativamente (Krauskopf, 2000).

Ya no podemos decir que el futuro es el eje orientador de la vida, sino que, a partir de las condiciones del presente y de lo que logramos hacer en este presente, podemos proyectar hacia el futuro, con cierta flexibilidad, con cierta incertidumbre. La adolescencia y la juventud constituyen un segmento poblacional que percibe las incertidumbres del futuro y requiere de la construcción de un presente pleno de sentido (ibídem).

4. La ciudadanía activa

Así como se ha usado como palabra clave en políticas para la niñez la protección de sus derechos, hacia la mujer ha sido la igualdad y equidad de género (Rodríguez, 2000). La ciudadanía activa es uno de los ejes que contribuye a ubicar más correctamente a los adolescentes y jóvenes en la sociedad.

¿Qué implica la participación activa en la adolescencia y juventud? Tendemos a institucionalizar términos como *participación*, con lo cual damos por resuelto el problema. Hay formas de involucramiento juvenil que en realidad no son participación: cuando simplemente se les informa, cuando son simbólicas o cuando realizan tareas accesorias. Estas actividades, si bien cumplen en ocasiones papeles positivos para el posicionamiento juvenil en la sociedad, como puede ser la visibilización, no son participación. Dada la preponderante invisibilización de la población adolescente y juvenil, estos son comienzos de un aporte a la visibilización y el reconocimiento que pueden favorecer acciones más profundas. También ofrecen la oportunidad de que los propios jóvenes se reconozcan entre ellos y pueden llevar a un empoderamiento de la identidad juvenil (Krauskopf, 2000).

Se da participación con compromiso cuando adolescentes y jóvenes reciben y proveen información con retroalimentación para mejorar objetivos y resultados. En la participación con empoderamiento, son consultados para establecer, priorizar y definir objetivos, toman decisiones y se coordinan con los demás participantes. Son corresponsables de los resultados. El empoderamiento se traduce en un apoyo a sus habilidades y talentos, en un reconocimiento y respaldo a los emprendedores de proyectos.

En la participación con autonomía y empoderamiento, los jóvenes inician la acción, desarrollan proyectos y propuestas propias, fijan objetivos, metodologías, se expresan si es necesario con sus códigos, buscan apoyo, asesoría, acompañamiento adulto cuando lo requieren. Participación, en conclusión, no es ver a los adolescentes y jóvenes como simples sujetos beneficiarios o como voluntarios en roles residuales. La participación se da en la generación de un ambiente de colaboración intergeneracional o intrainstitucional para la toma de decisiones, la colaboración en la solución de los problemas y el desarrollo de las iniciativas (ibídem).

Son cada vez más frecuentes las formas de participación social activa en que los jóvenes se interesan por nuevos parámetros que son éticos, estéticos y subjetivos, muy diferentes de los contextos ideologizados y burocratizados jerárquicamente que fueron tradicionales en el siglo pasado. Los atraen las redes vinculantes, flexibles, las coordinaciones transitorias. Buscan metas palpables (Serna, 2000). Aquí hay que incluir y reconocer los significados de las prácticas de los jóvenes preocupados por el ambiente, la situación de las etnias, así como por las expresiones subjetivas de los jóvenes en manifestaciones artísticas y de otro tipo.

Cuando están excluidos de una incorporación positiva, los jóvenes encuentran formas de participar que se expresan en una visibilización aterrante (Krauskopf, 1996). Se manifiestan en el ejercicio del poder y la organización desde la exclusión. Los excluidos excluyen a quienes ven como los representantes de su exclusión y se visibilizan en el poder que da ver el rostro del temor en los demás.

Hay otras formas de resistencia desde la exclusión. Son respuestas de los jóvenes, aparentemente pasivas, que se

constituyen en un rechazo a las características de las propuestas y opciones que encuentran. Es una forma de confrontación poco sistematizada ideológicamente, que se expresa por la vía de la actitud y está estrechamente relacionada con los bloqueos generacionales. A través de la resistencia, los adolescentes y jóvenes procuran no ser consumidos por el medio, pues no desean ser integrados con la exclusión de sus sueños y necesidades (Duarte, 1996).

5. Los programas y políticas

Las políticas y programas que incluyen a la población adolescente y juvenil la comprenden desde distintos paradigmas (Krauskopf, 2000), que se han dado a lo largo de la historia de las sociedades y que coexisten actualmente.

La fase juvenil, como período de transición, ve al adolescente como alguien que terminó la niñez y que va a llegar a ser adulto. Por lo tanto, está en un tránsito al cual le corresponden ciertas políticas, en las que lo principal es prepararlo para que llegue a ser adulto. A ese paradigma le corresponde la extensión de la cobertura educativa y también los programas del tiempo libre. Esta sería la mejor manera de llegar a formar un buen ciudadano en el futuro. Las políticas y los programas que corresponden a ese paradigma son universales, indiferenciados y aislados. Por ejemplo, los de tiempo libre son totalmente aislados.

En el paradigma mencionado el adolescente es invisibilizado como sujeto social; no es niño ni adulto; se visibiliza cuando perturba: drogas, embarazo, violencia, vandalismo, etcétera. Así emerge el paradigma del adolescente-problema, que enfatiza la juventud en riesgo, la juventud transgresora. A este paradigma corresponden políticas más bien compensatorias, sectoriales; se atienden problemas específicos, se le da mucha relevancia a la juventud urbano-popular y las ofertas son muy dispersas; el sujeto social se fragmenta.

6. Conclusiones

La adolescencia, en un mundo de permanentes cambios, pasa a tener mayor relieve social, por cuanto los adolescentes y jóvenes son capaces de romper la inmovilidad de los roles facilitando el avance nacional en el campo global. Absorben, con mayor flexibilidad que otros segmentos etarios, las transformaciones culturales.

Son una fuerza social en proceso de estructuración, con una visión y concepto de vida específicos, con sus propias potencialidades, capacidades y expresiones, como la energía, la facilidad para nuevos aprendizajes, el entusiasmo, la creatividad, sus correspondientes demandas y propuestas.

En las vidas juveniles tienen presencia la incertidumbre, las carencias, las inequidades, el temor y los desequilibrios. Urgen estrategias para lograr su inclusión, contribuir a la emergencia de sus plenas capacidades y reducir las barreras que obstaculizan su plena incorporación en el marco de un modelo de participación activa con un diálogo intergeneracional de colaboración, responsabilidad y construcción mutua.

Esto significa articular y liberar espacios, recursos y mecanismos para establecer la visibilización positiva, abrir la escucha desde la equidad con reconocimiento de la expresión de los elementos identitarios adolescentes y de su diversidad para incluir estos aspectos, en el diseño de normativas y ofertas programáticas destinadas a ampliar los derechos y deberes ciudadanos de los y las adolescentes.

Dina Krauskopf: * "Adolescencia y juventud", s.n., s.l., s.d.

* Psicóloga de la Universidad de Chile. Máster en Psicología Clínica de la Universidad Iberoamericana en Costa Rica. Profesora emérita de la Universidad de Costa Rica. Consultora sobre juventud de diversas agencias internacionales. Miembro de la Red de Expertos en Políticas de Juventud de la Organización Iberoamericana de la Juventud y miembro fundadora del Grupo de Trabajo de Investigadores en Juventud de CLACSO.

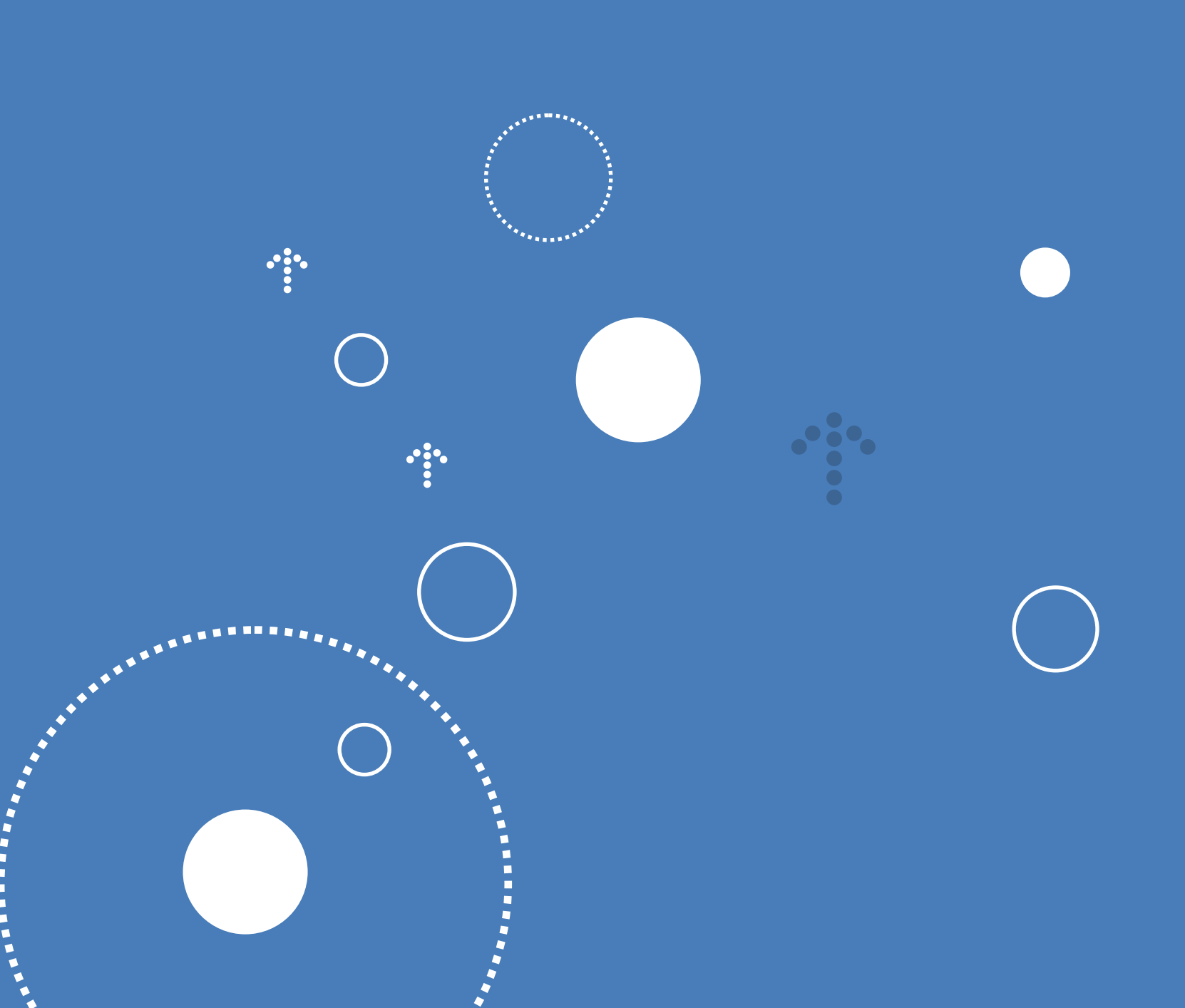
Bibliografía

- BANCO MUNDIAL (1996). *Una estrategia enfocada a los jóvenes en riesgo*. División de Recursos Humanos. Departamento 111, Región de América Latina y el Caribe.
- COSTA, Pere-Oriol; PÉREZ, José Manuel; TROPEA, Fabio (1996). *Las tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil; entre el culto, la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Paidós, colección Estado y Sociedad, Barcelona.
- DUARTE, Claudio (1996). "Ejes juveniles de lectura, para desenmascarar las bestias y anunciar los sueños". *Revista PASOS*. Número especial. Departamento Ecueménico de Investigaciones (DEI), San José (Costa Rica).
- KRAUSKOPF, D. (1994). *Adolescencia y educación*. 2.ª ed., EUNED, San José (Costa Rica).
- KRAUSKOPF, Dina (1996). "Violencia juvenil: alerta social". En *Revista Parlamentaria*, vol. 4, n.º 3. diciembre, San José (Costa Rica).
- KRAUSKOPF, Dina (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. 2.ª ed., UNFPA. San José (Costa Rica).
- MARCIA, J. E. (1996). "Development and Validation of Ego Identity Status". *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-553.
- RAMA, Germán (1994). *Educación y juventud*. Informe. Organización Iberoamericana de la Juventud, Madrid.
- RODRÍGUEZ, Ernesto (2000). "Políticas públicas de juventud en América Latina. Desafíos y prioridades del nuevo siglo". Presentación en la Cuadragésima Primera Reunión Anual de la Asamblea de Gobernadores del Banco Interamericano de Desarrollo, Nueva Orleans.
- SERNA, Leslie (1998). "Globalización y participación juvenil. Búsquedas de elementos para la reflexión". En *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*, 4.ª época, año 2, n.º 5, jul.-dic.

ANEXO 3

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (Parte I)

1. Definición de niño.
2. Derecho a no ser discriminado.
3. Debe regir el interés superior del niño.
4. Que se cumplan y respeten los derechos humanos de niños y adolescentes.
5. Deber de padres, madres y familia de dirigir y orientar al niño para que ejerza y goce de sus derechos.
6. Derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo.
7. Derecho a tener un nombre y una nacionalidad.
8. Derecho a que se preserve su identidad.
9. Derecho a no ser separado de sus padres.
10. Derecho a la reunificación familiar.
11. Derecho a no ser trasladado o retenido ilícitamente.
12. Derecho a expresar libremente su opinión y que sea respetada.
13. Derecho a la libertad de expresión.
14. Derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión.
15. Derecho a la libertad de asociación.
16. Derecho a la protección de su vida privada.
17. Derecho a acceder a una información adecuada.
18. Obligaciones de los padres en la crianza y el desarrollo del niño.
19. Derecho a estar protegido contra toda forma de abuso y maltrato.
20. Derecho del niño privado de su medio familiar a tener protección especial.
21. Considerar el interés superior del niño en los casos de adopción.
22. Derecho de los niños refugiados a una protección especial.
23. Derechos del niño impedido física o mentalmente.
24. Derecho a la salud y a los servicios médicos.
25. Derecho a la revisión médica constante.
26. Derecho a beneficiarse de la seguridad social.
27. Derecho a un nivel de vida adecuado.
28. Derecho a la educación.
29. Objetivos de la educación.
30. Derechos de los niños pertenecientes a minorías o poblaciones indígenas.
31. Derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a la cultura.
32. Derecho a la protección contra la explotación económica y el trabajo peligroso.
33. Derecho a la protección contra las drogas.
34. Derecho a la protección contra la explotación sexual.
35. Derecho a la protección contra el secuestro o la venta de niños.
36. Derecho a la protección contra todas las otras formas de explotación.
37. Derecho a no ser sometido a tortura ni a tratos degradantes.
38. Derecho a la protección por conflictos armados.
39. Derecho de los niños víctimas de malos tratos a recibir un tratamiento adecuado para la recuperación y reintegración social.
40. Garantías judiciales para menores de 18 años.





La relación adulto-adolescente



cap. **IV**



“Es a pesar de la autoridad del adulto, y no debido a ella, que el niño aprende. Ello depende también del grado en que el adulto inteligente sea capaz de pasar inadvertido para llegar a ser un igual y no un superior.”

Jean Piaget

Apostar por una nueva relación intergeneracional

Algunos adultos interpretan equivocadamente el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)⁸ como el derecho de los adolescentes a tomar y seguir sus propias decisiones. En realidad, el énfasis en la libertad de expresar sus sentimientos y puntos de vista no implica que tengan automáticamente poder de decisión; ni siquiera les confiere autonomía, como ya se ha señalado. El artículo 5 de la CDN no deja ninguna duda al respecto cuando exige la orientación y dirección de padres y adultos para que los adolescentes ejerzan sus derechos. Sin embargo, a medida que se desarrollen sus facultades y capacidades, las responsabilidades de los adultos y su derecho a tomar decisiones en su nombre deberán ir disminuyendo.

Por tanto, retomando las riendas del significado, *respetar su opinión* equivaldrá al ejercicio esencial y consciente de escuchar, que no lleva implícito aprobar u obedecer, sino que esa opinión será considerada con respeto y seriedad. La CDN da por sentado que el adolescente irá asumiendo gradualmente más responsabilidades, sin que esto signifique la cesión de potestades de los adultos.

Dada una situación en la que el adolescente opina, la tarea como adultos es considerar ese punto de vista junto con otros elementos que contribuyan a vislumbrar una decisión informada y racional. Se trata no solamente de escuchar, sino de incentivar la capacidad para razonar y cuestionarse; en este aspecto la edad y la madurez son parámetros decisivos. En consecuencia, cuando la decisión final difiera de la que el adolescente manifestó, hay que darle el espacio, el tiempo y

las herramientas para comprender por qué se sigue una acción determinada y no la de su preferencia.

Se constata, entonces, que no se pretende eliminar el papel de los adultos, sino modificarlo. Aprender de las opiniones de los adolescentes depende, en primer lugar, de la voluntad de los mayores para aprender y escuchar, pero también de las oportunidades que se abran para atenderlos y discutir seriamente con ellos. Las representaciones que se hacen unos de otros no se complementan, y a la vez delatan vacíos que pueden atribuirse a la falta de comunicación. Por tanto, es elemental en este proceso estimular el diálogo y el intercambio con honestidad, porque, en definitiva, se requiere un cambio cultural en los vínculos entre adultos y adolescentes. La apertura de ese diálogo es imprescindible no sólo para el ejercicio de la ciudadanía de los más jóvenes, sino para abrir una ventana y conocer el mundo de hoy.

Promover los derechos, y el de la participación en particular, cuestiona esas relaciones y presenta el desafío de establecer nuevas y más equitativas formas de vincularse. Es aquí donde surgen el conflicto, el miedo y la resistencia. Existe entre los adultos una ambivalencia que se debate entre aceptar que los adolescentes tienen derechos y el temor de que ejercerlos produzca un caos. Tal vez por eso, cuando hablan de derechos traen a colación las obligaciones, los deberes. Lo que sucede es que ante esta nueva concepción de adolescencia hay cierto desconcierto de las decisiones que pueden o no tomar.

⁸ En el capítulo IV se profundiza sobre el alcance de la Convención sobre los Derechos del Niño. Véase el listado de derechos de la CDN en la p. 72.

Para Corona y Morfín (2001), “uno de los retos más grandes para los adultos es encontrar la manera de dar un apoyo verdadero que no implique hacerlos más dependientes o frenar el desarrollo de su autonomía”. Y si esto fuera poco, además hay que aprender a diferenciar cuándo las acciones que se toman para favorecer al adolescente se convierten en manipulación o represión de sus capacidades.

Una vez más se hace patente que nos adentramos en arenas movedizas, porque la filosofía de la CDN no es todavía moneda común para el ciudadano de a pie, más allá de que todos los gobiernos (salvo el de Estados Unidos) la hayan ratificado. La adecuación de las normativas o la provisión de políticas públicas que garanticen los derechos de la infancia y la adolescencia son asignaturas pendientes y, por tanto, no es de extrañar que en ese proceso de construcción de las nuevas relaciones exista una gran confusión acerca de cuál es el rol de los adultos y dónde están los límites de los derechos y de las responsabilidades de cada uno. Tampoco hay que olvidar los numerosos factores que contribuyen a que los adultos no sepan o no quieran reconocer el valor de una relación más democrática con los adolescentes: las presunciones sobre la incompetencia y la invalidez de la experiencia que les atribuyen, las tradiciones de poder de los adultos sobre los más jóvenes, el temor de perder estatus o control, el miedo a que dejen de respetarlos o incluso a que escapen de su halo protector.

En contrapartida, surgen dudas inquietantes acerca de cuáles son las claves, tal como se preguntan Corona y Morfín (2001): “¿Se trata entonces de que se anulen las diferencias entre adulto y niño?

¿Cuál es el papel de los adultos? ¿Es que hay que borrar la noción de autoridad que confiere la experiencia ganada a través de la vida?”. Éste es uno de los puntos más complejos de la participación. El problema en la búsqueda de relaciones más equitativas, aseguran, está vinculado a lo que se entiende por igualdad y diferencia, y es necesario que, a la par de la igualdad, se reconozca esa diferencia en los niños, niñas y adolescentes. Latapí sostiene que hay dos maneras negativas de comportarse ante el diferente: “anularlo para afirmarme, o integrarlo a lo mío reduciéndolo a mis categorías, que es otra manera más sutil de anularlo” (citado en Corona y Morfín, 2001). La forma positiva sería tratar de entenderlo para poder distinguir su punto de vista, y eso se consigue por medio de la comunicación y el diálogo. Todo esto indica la importancia de que se invierta tiempo en colaborar con los adultos para que superen esas barreras, comprendan más y logren desprenderse de sus miedos.

Se abordan el derecho del adolescente a ser escuchado y el deber del adulto a escucharlo, pero, en los hechos, todavía siguen siendo los adultos los que representan los intereses de los adolescentes, lo que plantea la duda de si, a pesar de la buena voluntad, logran satisfacerlos adecuadamente. La apreciación no es en vano porque no es suficiente atender las sugerencias; también es preciso alentarlos para que desarrollen y perfeccionen sus competencias y pongan en práctica los valores democráticos. Los adultos tienen el deber de orientar y dirigir a los adolescentes de acuerdo con su edad, evolución y desarrollo, para que sean capaces de ejercer sus derechos. Se entiende que es una responsabilidad básicamente a cargo de la familia, la escuela y

el Estado, y los esfuerzos por promover la participación no buscan romper con esa responsabilidad sino establecer nuevas formas de ejercerla.

Ante esta nueva idea de adolescente, sería necesario un nuevo paradigma de adulto. Es decir, si consideramos que los adolescentes tienen conocimientos que pueden ser tomados en cuenta, el adulto tendrá que cambiar su actitud y abrirse a la posibilidad de aprender de ellos, tendrá que ajustarse a esta nueva concepción. Silvia Conde señala que compartir la responsabilidad en la toma de decisiones no significa que exista “una relación de absoluta igualdad, sino una relación asimétrica, porque hay responsabilidades adultas que no se pueden delegar” (citado en Corona y Morfín, 2001) y hay una diferencia en conocimiento y en experiencia.

Sin el referente adulto, la participación adolescente perdería rigor y, en cierta manera, razón de ser. Se trata de una afirmación arriesgada y tal vez ambigua, pero, de hecho, es la negación u obstrucción de esa participación lo que la hace exigible, por una parte, y es la necesidad de la orientación adulta lo que la hace factible, por otra. Junto con la necesidad de incentivar la comunicación entre adolescentes y adultos, hay que detenerse en los preconceptos que guían políticas públicas, normas y actitudes: ¿cuáles son los imaginarios que todavía prevalecen sobre la adolescencia?



¡QUÉ LÍO CON MI TÍO!

Finalidad: *Profundizar y reflexionar sobre el vínculo entre adultos y adolescentes a partir del análisis de una relación concreta.*

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Video *El ropero*, lápiz, papel y pizarra o papelógrafo.

Propuesta de desarrollo:

a) Reunirse en pequeños subgrupos, ver el video y registrar todo lo que tenga que ver con la relación entre Joaquín y su tío.

b) Los subgrupos trabajan con la consigna siguiente:

Escriban un relato sobre “La relación entre Joaquín y su tío” a partir de lo que muestra el video. Por ejemplo: “El tío desde que era chico le hacía regalos y lo llamaba *enano*”, “Eso a Joaquín lo molestaba”, “No se veían a menudo”, etcétera.

Pongan especial cuidado en seleccionar la información que aporta sobre la relación y no dar opiniones personales en esta etapa. Por ejemplo: “Lo manda a la guerra con el asunto del IVA” sería más adecuado que “Es un avivado que para no hacerlo él le dice que pida la rebaja del IVA”.

c) Los subgrupos van leyendo los relatos elaborados; el facilitador, a partir de los aportes de todos, va escribiendo el punteo en la pizarra. Esta etapa exige gran habilidad para registrar sólo los hechos y datos que hacen referencia a la relación y no los que se desvían del tema, y habilidad también para evitar que alguien se sienta censurado.

d) Abrir el debate que, como sugerencia, se puede organizar sobre los siguientes ejes:

- . La opinión (ahora sí) sobre cómo actuaron el tío y Joaquín en los diferentes momentos.
- . Elementos que consideren típicos de las relaciones entre adultos y adolescentes.
- . Si han vivido relaciones parecidas, que cuenten sus experiencias.
- . El proceso sufrido por la relación.
- . Posibles finales que darían al video de acuerdo con ese proceso.

Otras posibilidades:

- Una vez mirado el video, el grupo —sin dividirse en subgrupos— califica con toda libertad al tío y a Joaquín en su modo de relacionarse. Puede adjetivar todo lo que desee.
- Armar tres columnas en el pizarrón tituladas *Joaquín*, *El tío* y *La relación* y anotar lo que dicen en una especie de “lluvia de impresiones”.
- Pedirles que elijan entre lo anotado en las dos primeras columnas y justifiquen por qué creen que es así. Por ejemplo: *por qué el tío es “un fantasma”*.
- La tercera columna puede servir para profundizar sobre las características de la relación y llevar la reflexión a un plano más general, sobre la base de algunos de los ejes propuestos en el recuadro anterior.



PARA TENER EN CUENTA

> Toda dinámica que implique utilizar información y estructurarla en forma de relato conlleva una dificultad cognitiva que no se puede desconocer. Seguramente se tienda a mezclar opiniones y a seleccionar información que no es relevante para el tema. Eso no debe desmotivar sino todo lo contrario, pues sin duda el ejercicio y el posible aprendizaje resultante valen la pena. Deben, sí, tomarse ciertos resguardos y tener mucha habilidad al escribir en el pizarrón para recoger sólo lo relevante, no herir ni frustrar a los participantes, etcétera.

> En este caso, en que se pretende que se realice el relato de una relación, el desafío es aún mayor, pero lo imperdonable sería subestimar a los integrantes.



DINÁMICA CON EL VIDEO

JOAQUÍN Y LOS ADULTOS QUE LO RODEAN

Finalidad: Lograr, a través de un ejercicio de empatía o descentración, ponerse en el lugar del otro y entender el por qué de sus formas de actuar. A partir del análisis, conceptualizar las relaciones que predominan entre adultos y adolescentes.

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Video *El ropero* y pizarra o papelógrafo.

Propuesta de desarrollo:

a) Ver el video y pedir al grupo que registre qué personajes adultos interactúan con Joaquín a lo largo del relato, cómo actúan Joaquín frente a ellos y ellos frente a Joaquín.

b) Hacer una lista de los personajes y anotar al lado de cada nombre la descripción de los comportamientos. Por ejemplo: "Madre: lo obliga a levantarse, le dice que va a poder salir si acompaña al tío a buscar el ropero...", "Joaquín: intenta resistirse a acompañar al tío...", etcétera.

El resultado puede registrarse en el pizarrón en un cuadro del siguiente estilo:

	Joaquín
Madre	/
Tío	
Chicas de la parada	
Veteranos	
Cajero de la mueblería	
Etcétera	

c) Pedir a los adultos que se pongan en el lugar de Joaquín e intenten explicar por qué actúa como actúa con relación a los adultos. Pedir a los adolescentes que se pongan en el lugar de los adultos e intenten explicar por qué actúan como actúan frente a Joaquín.

d) A partir de la descripción y el análisis anterior, caracterizar el tipo de vínculo adulto-adolescente que se desprende del relato al estilo:

Los adultos frente a lo cual
los adolescentes

Los adolescentes frente a lo cual
los adultos.....

Otras posibilidades:

Entrar a trabajar con el contenido del video por una *puerta* totalmente diferente: la de las emociones provocadas en adultos y adolescentes por las actitudes del *otro*. Para ello, después de mirar la película, plantear la siguiente consigna (que pretende la expresión de los sentimientos):

Para los adultos: ¿Qué actitudes de Joaquín, solo o en relación con los adultos, les encantaron, cuáles les molestaron, cuáles los exasperaron, cuáles les causaron ternura, cuáles les hicieron reír, y en todos los casos, por qué?

Para los adolescentes: ¿Qué actitudes de los adultos respecto a Joaquín les provocaron rabia, los dejaron indiferentes, les hicieron gracia, les parecieron correctas, injustas o ridículas, y por qué?



PARA TENER EN CUENTA

> Ninguna dinámica puede planificarse de forma rígida previendo todo lo que va a ocurrir. No obstante, el rol del facilitador exige la suficiente flexibilidad y habilidad para poder introducir con naturalidad aquellos elementos que considere fundamentales y que no surjan espontáneamente.

> A modo de ejemplo: en la primera opción de esta dinámica, el facilitador puede pensar de antemano una serie de características —que deberían figurar en la síntesis final— con el objetivo de introducirlas en caso de que no aparezcan, como el adulto *piola*, la aproximación a los adolescentes por comparación con la propia época, etcétera.

> En la segunda opción, el análisis seguramente será más desordenado, pues se irá dando a medida que fluyan las emociones de adultos y adolescentes. Esto requerirá del facilitador una importante destreza para lograr que el resultado sea, al igual que en el primer caso, una caracterización conceptual del vínculo adulto-adolescente.

> Cuando se plantean dinámicas interactivas horizontales entre adultos y adolescentes, el facilitador procurará superar las posibles resistencias que surjan de ambas partes: el temor de los adultos a perder el lugar de autoridad y cierto descreimiento de los adolescentes en cuanto a que la relación pueda llegar a ser realmente horizontal.



DINÁMICA

EL JUICIO

Finalidad: *Sostener ideas que a veces no son las propias y considerar el pensamiento de los otros (a veces rivales, a veces enemigos). Poner a quienes tienen posiciones más críticas en el sitio contrario. Buscar argumentos. Favorecer el involucramiento de todos y cada uno.*

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: No se requieren.

Sugerencias de desarrollo:

a) Dividir al grupo en defensores, acusadores y jurado. El facilitador hace las veces de juez y levanta un acta en la que acusa a los adultos de relacionarse autoritariamente con los adolescentes, dejando de lado sus opiniones, no tomando en cuenta sus intereses.

b) El grupo de los defensores prepara la defensa de los adultos y el de los fiscales la acusación. Deben incluir la fundamentación de la postura y preguntas para el interrogatorio a los testigos. Se inicia con la presentación de los fiscales (uno de ellos en representación) seguida de la de los abogados.

c) Cada grupo convoca a sus testigos (no más de tres). Cualquiera de los participantes puede ser convocado como testigo.

d) Culminada esta etapa, el jurado se toma un tiempo para deliberar y redactar un acta de resolución. Una vez leída el acta, el juez sintetiza algunos elementos de la discusión y realiza preguntas en función de la vivencia. A modo de ejemplo: ¿Había alguien en desacuerdo con la postura que le tocaba defender? ¿Cómo se sintió defendiéndola? ¿Varió su posición?, ¿por qué? ¿Cómo percibió a los que sostenían la postura contraria?

Otras posibilidades:

- Elegir con el grupo el tema y la acusación correspondiente. Los temas pueden ser de distinto tipo. A modo de ejemplo: acusar a todos los adolescentes de malandros, faloperos, vagos, a los que lo único que les importa es pasarla bien, etcétera.

- Realizar la dinámica sin el jurado. En este caso, es el juez quien dictamina una resolución en función de lo propuesto.

- Jugar con dos abogados, dos fiscales y el resto como testigos y jurado.

- Agregar roles: el de fuerzas de seguridad, para que mantengan el orden a pedido del juez, y el de agitadores que reclaman y abuchean. Este tipo de rol ambienta la radicalización. Si se quiere trabajar sobre ella y los fundamentos ficticios que encubren muchos de los enfrentamientos, es conveniente partir de consignas muy precisas sobre ambos roles.



PARA TENER EN CUENTA

> La deliberación del jurado es conveniente hacerla en otro lugar, fuera del salón. Entretanto, se pide al resto, participantes directos del debate, que escriban las sensaciones de la experiencia, los elementos positivos, lo que rescatan del debate y lo que no les gustó.

> Es central el papel que desempeña el juez (facilitador).

> Cuando se realizan acciones como éstas, en las que claramente se marcan dos posturas, es necesario evitar la radicalización extrema. Para ello es preciso centrar el tema cada vez que se salga de curso, con expresiones como “nos vamos de tema” o “no ha lugar”.

> Cuando lo que se busca es extremar las posturas y que se produzcan enfrentamientos, como se plantea en una de las variantes, es conveniente que sea desde actitudes y posturas que puedan rescatarse al finalizar el juego, contra poniéndolas con los fundamentos que se utilizan.

> Por otra parte, el facilitador debe intervenir en el debate cuando se cae en personalizaciones o en cuestiones privadas, al igual que cuando se aparta de tema. Evitar el carácter competitivo que puede adquirir el debate. Aportar preguntas que lo clarifiquen. A modo de ejemplo: ¿Les parece que todos los adultos actúan así? ¿Hay alguna imagen de adulto que les da otra idea? Conviene sintetizar los elementos más importantes antes de resolver.



EL CONFESIONARIO

Finalidad: Profundizar en las opiniones de los adolescentes sobre el mundo adulto y sus relaciones con él. Conocer las distintas percepciones adolescentes. Abordar una temática en forma rápida, intercambiando mucha información. Facilitar la participación de aquellos que son más reacios a opinar.

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Un lugar que haga las veces de confesionario, donde no se vean entre sí los que preguntan y el que se confiesa (el que responde).

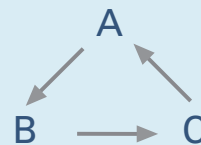
Propuesta de desarrollo:

a) Dividir el grupo en tres subgrupos que asumen distintos roles. Dos de ellos (A y B) preparan y escriben cinco preguntas cada uno, que refieran a la percepción que tienen los adolescentes sobre su relación con el mundo adulto (sin censuras). El otro (C) piensa en una situación de maltrato, violencia y abuso u otra de buen trato, en la que intervengan adultos y adolescentes, y la redacta para presentarla.

b) Un integrante del grupo A pasa al confesionario (especialmente preparado) donde responde a una de las preguntas preparadas por el grupo B. Luego pasa otro y así hasta completar las preguntas preparadas.

c) Un integrante del grupo C pasa al confesionario y responde a una de las preguntas preparadas por el grupo A. Con la misma dinámica (pasando a confesarse de a uno) responden hasta completar. El grupo B pasa al confesionario cuestiona, aporta y resuelve la situación preparada por el grupo C.

d) En plenario, a la luz de la reflexión realizada, intentar sacar conclusiones sobre los elementos que pautan la relación adulto-adolescente.



Otras posibilidades:

- Ajustar las temáticas y, por tanto, el tipo de preguntas y respuestas.
- La forma de participación puede ser individual, con preguntas y respuestas formuladas de manera voluntaria, con un máximo de dos preguntas por adolescente. Para esta variación, es conveniente que tengan cierto nivel de conocimiento y confianza entre ellos.
- El mismo adolescente en el confesionario responde todas las preguntas en representación de su subgrupo, mientras los demás compañeros aportan y complementan desde fuera.
- Cualquier integrante del subgrupo contesta la pregunta, previo acuerdo con sus compañeros.



PARA TENER EN CUENTA

- > En toda dinámica hay que cuidar el orden de la palabra. En este caso, tienen tendencia a contestar los que no están en el confesionario.
- > También se deben manejar los tiempos de respuesta, de manera que habiliten la profundización, eviten la reiteración y faciliten de ese modo el intercambio entre todos.

> Ordenar los elementos sustanciales del debate, tanto en las preguntas como en las respuestas, permite devolverlos o retomarlos en situaciones posteriores.

> Es conveniente estar atentos a que las preguntas sean lo más abiertas posible. Para ello el facilitador debería estar presente cuando los grupos las preparan, como forma de poder cuestionar y favorecer la profundización.

> Si el grupo es muy grande y los tres subgrupos resultantes también, conviene que se repartan la elaboración de las preguntas dentro de cada subgrupo.

> Es necesario tener en cuenta los elementos que suscitan más discusión, aquellos que despiertan mucho interés o marcan cortes profundos en los grupos, con el fin de poder volver a analizarlos, tratando de ver en qué se sustentan las diferencias.



DINÁMICA
PARA ADOLESCENTES

TARJETAS PREGUNTONAS

Finalidad: *Conocer la opinión de los adolescentes en torno al mundo adulto. Facilitar el intercambio de opiniones entre adolescentes y la aparición de temas de su interés. Trabajar cualquier tipo de temática a través de preguntas disparadoras.*

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Un dado. Fotos sugestivas de revistas, pegadas en cartulina y con una pregunta atrás. Tarjetas con sentencias; a modo de ejemplo: "Todos los jóvenes son unos vagos", "Seguro que son malandros", "Mirá ese con la caravana, parece...", "Los que se juntan ahí son unos drogadictos", "Aquellos son planchas", etcétera. Tarjetas con preguntas; a modo de ejemplo: "¿Con qué tipo de persona adulta te relacionás mejor?", "¿Cuáles son sus características?", "¿Cómo reaccionás cuando un adulto te prohíbe algo?", "¿Con qué adulto te gusta relacionarte?".

Propuesta de desarrollo:

a) Formar un mazo de cartas con 40 tarjetas con preguntas, afirmaciones o situaciones descriptivas que hacen al vínculo adulto-adolescente.

b) Formar subgrupos de no más de ocho integrantes.

c) Un subgrupo lanza el dado y en función del número que sale se cuentan las cartas y se saca una a la que el subgrupo trata de responder. Los otros subgrupos pueden discutir la respuesta, opinar o complementarla con otro tema relacionado. Cada subgrupo va lanzando el dado en forma alternada y respondiendo.

d) El facilitador incluye preguntas que puedan cuestionar o ampliar las respuestas dadas y sintetizar algunos de los elementos. A modo de ejemplo: "¿Qué descubrieron de nuevo?", "¿Qué otras características aparecen?", "¿Cómo viven su relación con el mundo adulto?",

“¿Qué reclamos hacen?”, “¿Qué aspectos repiten en la relación con sus compañeros?”.

Otras posibilidades:

- Puede haber un subgrupo que falle sobre las preguntas, una especie de jurado. Esto lo convertiría en algo así como un torneo del saber.



PARA TENER EN CUENTA

> En grupos que no están acostumbrados al debate, es conveniente que el facilitador esté más atento para poder apoyarlos.

> A fin de potenciar la riqueza del debate y el ordenamiento de la discusión, es aconsejable no darle carácter competitivo. Por eso hay que ser muy cuidadoso con la variación sugerida.

> Las preguntas abiertas, así como las situaciones cotidianas de final abierto, disparan muchas, rápidas y variadas respuestas, lo cual favorece la aparición de temas de interés y el intercambio de opiniones.

> Es necesario planificar el abordaje de los elementos que van surgiendo, como los conflictos con el mundo adulto, o entre los adolescentes.



ANÉCDOTAS, RELATOS...

Esperamos ansiosos durante su primer año de vida a que aprendan a hablar, caminar y hacer las cosas por sí mismos, para en los siguientes veinte años decirles una y otra vez: “callate la boca, quedate quieto y hacé lo que yo te digo”.



SEIS MINUTOS DE LÍMITES

Finalidad: Que los adolescentes puedan expresar cómo viven los límites que les ponen. Que el facilitador pueda conocerlos mejor.

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Papel, lápiz y pizarra o papelógrafo.

Propuesta de desarrollo:

a) Sugerir a los adolescentes que se reúnan en parejas según sus afinidades y pedirles que a una determinada señal y durante un minuto piensen en la construcción de una foto, para la cual utilizarán sus cuerpos. La foto debe reflejar la relación adulto-adolescente. A una nueva señal todos deben mostrar la foto construida. Pensar en otra foto que dé cuenta de la comunicación padres-hijos. Mostrarla siguiendo el mismo sistema. Se puede pedir una más, que hable del nivel de respeto, de la afectividad, de la relación vecino-adolescentes, etcétera.

b) Plantear la siguiente consigna:

Imaginen que uno de ustedes es un adulto y el otro un adolescente. Piensen una situación en la que el adulto pone un límite al adolescente y el diálogo o la acción que tiene lugar. En lo posible, escribir el diálogo. Van a tener como máximo tres minutos para representarla frente a los demás.

c) Pedir dos voluntarios para que pasen adelante a representar el juego de roles. El resto del grupo observa y atiende el diálogo y el lenguaje gestual. Las parejas comentan entre sí y anotan en una hoja adjetivos que expresen su opinión sobre cómo fue puesto el límite por el adulto, y cómo fue vivido el límite por el adolescente. A modo de ejemplo:

• Primera columna: *firme, caliente, autoritario, irónico, respetuoso, histérico...*

• Segunda columna: *rabioso, injusto, caliente, sumiso, burlón...*

Se dan tres minutos adicionales después del juego de roles para completar el listado.

d) Los subgrupos van pasando en el orden que deseen, y el facilitador controla que respeten el tiempo establecido de tres minutos para escenificar su juego de roles. El resto continúa agregando adjetivos a sus listas en los tres minutos que siguen a cada representación. Se analiza cuáles son los adjetivos que más se repiten y se reflexiona sobre si la dinámica reflejó cómo ellos viven los límites.

Otras posibilidades:

Trabajar en subgrupos de cuatro integrantes, aunque no todos pasen a representar. De este modo, los más tímidos no necesitan exponerse y no queda en evidencia que no quieren pasar. La contracara de esta ventaja es que pueden quedar fuera los que siempre permanecen invisibles. Una ventaja adicional es que, al haber menos representaciones, queda más tiempo para la reflexión final.



PARA TENER EN CUENTA

> Lo que puede echar a perder el funcionamiento de dinámicas de este tipo es que los subgrupos que todavía no pasaron al frente estén más interesados en pulir o introducir variantes a su representación que en atender a los otros y anotar palabras en las listas. Éste es un peligro a evitar en cualquier trabajo grupal que culmina con una exposición de los subgrupos. El que ya pasó afloja la tensión y baja el nivel de atención. El que todavía no pasó está en tensión, más atento a lo que va a tener que hacer cuando le toque a él, que a lo que están haciendo los demás.

> En cierto modo esto es ineludible, pero se pueden tomar algunos resguardos. El primero es asegurarse de que, antes de que pase el primer subgrupo, todos los demás tengan su diálogo preparado y, en lo posible, escrito. El segundo es tener prevista siempre una tarea para que realicen mientras los demás actúan, como es en este caso la lista de adjetivos.

PONER Y SUFRIR LÍMITES A LA LUZ DEL ARTÍCULO 12 DE LA CDN⁹

Finalidad: Brindar herramientas de reflexión a la luz del artículo 12 de la CDN sobre la puesta de límites: cómo es posible poner y recibir límites, y simultáneamente garantizar los derechos y las responsabilidades de adolescentes y adultos. Compartir las representaciones que nos hacemos del otro y colocarnos en su lugar para intentar comprender sus motivos.

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: La CDN, papel y lápiz.

Propuesta de desarrollo:

a) Reunir subgrupos de cuatro integrantes, dos adolescentes con dos adultos. Cada adulto debe pensar y escribir brevemente una experiencia personal de haber tenido que poner límites a uno o varios adolescentes, y quedar con la sensación de haberlo hecho de forma inadecuada o injusta. Los adolescentes deben pensar y escribir brevemente, en forma individual, una experiencia vivida en que consideren que los adultos les pusieron límites en forma inadecuada o injusta.

b) Compartir oralmente las experiencias con el subgrupo.

c) Leer y analizar entre los integrantes del subgrupo el contenido del cuadro siguiente:

Algunas reflexiones en torno al artículo 12 de la CDN

- Respetar las opiniones de los adolescentes *no lleva implícito* aprobar u obedecer, sino el ejercicio esencial y consciente de escuchar y considerar esas opiniones con respeto y seriedad por parte del adulto.

- Poner énfasis en la libertad de los adolescentes de expresar sus sentimientos y puntos de vista *no implica* que tengan automáticamente poder de tomar y seguir sus propias decisiones. Ni siquiera les confiere autonomía.
- Permitirles asumir gradualmente más responsabilidades *no significa* la cesión de potestades de los adultos.
- Incentivar la capacidad para razonar y cuestionarse *no supone* otra cosa que darles el espacio, el tiempo y las herramientas para comprender por qué, en algunos casos, se sigue una acción determinada y no la de su preferencia.

d) Elegir por lo menos dos de las experiencias contadas (una vivida por uno de los adolescentes y otra por uno de los adultos). A la luz del contenido del cuadro analizado, se relata desde roles intercambiados (adulto-adolescente) cómo piensan que pudieron haberse abordado y vivido esas experiencias de forma más adecuada, haber sido percibidas como menos injustas.

⁹ El texto del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño se encuentra en el capítulo III, p. 47.

Otras posibilidades:

- Realizar la dinámica en dos grandes subgrupos: adolescentes por un lado, adultos por otro. Esto es adecuado cuando el número de adultos y adolescentes es desparejo, o si la intención del facilitador es promover un debate más generalizado.
- Para implementarla, los adolescentes reunidos por un lado y los adultos reunidos por otro seleccionan una experiencia a compartir. Puestas en común las dos vivencias y realizados la lectura y el análisis del contenido del cuadro entre todos, se sugiere, para la elaboración de los dos relatos finales, hacer un cambio de roles.



PARA TENER EN CUENTA

> Las dinámicas que incluyen el deber ser como un factor determinante (en este caso, a través de la interpretación del artículo 12 de la CDN) corren el peligro de llevar rápidamente a un tipo de discurso en que adultos y adolescentes expresen “lo que el otro quiere oír” o lo que “se supone que se debe decir”.

> Para evitar este riesgo, se apuesta al cambio de roles como estrategia fundamental, ya que no sólo permite comprender mejor al que vive situaciones diferentes, sino que tiene un beneficio adicional. Al tener que hablar desde el lugar del otro, se hace más difícil sacar a relucir las “teorías profesadas”, ese discurso que evita problemas y no causa sobresaltos, pero que a la larga mantiene los esquemas intocados y la comprensión tan encasillada y pobre como antes.



PARA REFLEXIONAR

A los adultos siempre les costó mucho aceptar que los adolescentes *realmente* tuvieran algo para enseñarles. Pero hay un aspecto, vinculado a las características del mundo en que les tocó vivir, en que ellos pueden ser sus maestros, y es en su capacidad de tolerar altos grados de incertidumbre respecto al futuro. Están bajo los efectos de un contexto económico más titubeante y del triunfo de la sociedad de consumo y de ocio. Se han devaluado los proyectos de vida a largo plazo y, en contrapartida, la novedad, la movilidad y la autonomía de pensamiento se valoran. Tienen, en definitiva, otra postura frente al mundo, de la cual valdría la pena tomar nota.

Dichos y hechos

Dicho:

Hoy en día ya no se excluye la opinión del adolescente en la familia ni en la comunidad por su edad o por su falta de madurez.

Hecho:

La realidad muestra que en muchas familias la relación adultocéntrica¹⁰ se mantiene. Esta postura deja muy poco margen para la discusión o para el planteo de otras opiniones y genera una relación tensa, especialmente con los adolescentes. En definitiva, se los discrimina por su edad y no se los considera interlocutores válidos, aun cuando los temas en cuestión sean de su incumbencia.

Dicho:

El adulto supera en conocimiento al adolescente. Por eso es quien debe considerar y resolver todos los aspectos de su vida hasta que el adolescente adquiera la edad y madurez suficiente para opinar sobre lo que más le conviene.

Hecho:

Hoy los adultos sienten tanta incertidumbre frente a las transformaciones sociales como pueden sentirla los adolescentes. Pero en muchas ocasiones son los adolescentes quienes están mejor preparados para entender los cambios. En estos casos, muchos adultos sienten temor de no mostrar una imagen clara y segura ante el adolescente, de perder autoridad si comparten con él sus dudas y confusiones. Por eso, en lugar de promover el diálogo, tienden a reproducir el modelo tradicional que ellos recibieron.

Dicho:

Dejar actuar libremente, sin intervenir en sus decisiones, es la manera de romper con las actitudes autoritarias de los adultos.

Hecho:

El miedo a caer en el autoritarismo lleva a que muchos adultos pierdan autoridad y, por lo tanto, no apoyen ni guíen a los adolescentes. Esta actitud es tan perjudicial como el autoritarismo: el adulto no marca límites y oculta las diferencias que tiene con el adolescente; de esta forma lo deja actuar solo y tomar decisiones que pueden ser perjudiciales para él y los demás. El mensaje hacia el adolescente es que en la sociedad "vale todo".

¹⁰ El término *adultocentrismo* está desarrollado por Dina Krauskopf en el Anexo de este capítulo, p. 108.



DEL DICHO AL HECHO HAY UN GRAN TRECHO

Finalidad: *Que a partir de la lectura del texto “Dichos y hechos” los participantes tomen posición sobre lo que han leído, y piensen otros dichos y hechos que puedan ser sometidos a consideración.*

Tiempo estimado: Una hora.

Materiales: Fotocopias de “Dichos y hechos”, lápiz, papel y pizarra o papelógrafo.

Propuesta de desarrollo:

a) Organizar subgrupos de no más de cuatro personas y entregar a cada subgrupo una fotocopia del texto *Dichos y hechos*. Pedir que lean el texto y vayan anotando al lado de cada *dicho* y *hecho* si el subgrupo está de acuerdo, en desacuerdo o más o menos de acuerdo. Que además piensen y escriban otros posibles *dichos* y *hechos* sobre el tema.

b) Realizar la puesta en común y fundamentar los posibles acuerdos o desacuerdos.

Otras posibilidades:

- Proponer al grupo que, a partir de la puesta en común, comparta experiencias vividas u oídas que ejemplifiquen la distancia entre los dichos y los hechos anotados.



PARA TENER EN CUENTA

> Cuando los textos que sirven como punto de partida para una dinámica son muy conceptuales o abstractos, como en este caso, nos arriesgamos a que ni siquiera los adultos se enganchen. Por eso conviene que estas dinámicas sean pautadas con alguna tarea para realizar durante la lectura, que obligue a centrar la atención en el contenido del texto. De allí que se les pida que anoten su grado de acuerdo a medida que van leyendo.

El lugar del adulto en los procesos de participación

La idea es abrir un ámbito para reflexionar sobre dos preguntas:

¿Qué tipo de presencia adulta reclaman los adolescentes en los procesos de participación?

Quizás ésta sea la pregunta más fácil de contestar, pues se responde desde el “deber ser”. Los adolescentes reclaman una presencia adulta:

- que acompañe;
- que les permita crecer y aprender;
- que sea tolerante con los procesos grupales;
- que sea firme en los límites;
- que desacralice el vínculo y la distancia adulto-adolescente, estableciendo un vínculo cercano, confiable, sensible a las problemáticas que se presentan en los grupos;
- que sea capaz de aportar y no de imponer.

¿Qué complejidades conllevan esas demandas y qué inseguridades nos generan a los adultos?

Muchas, por cierto.

- *Cuando el adolescente confía, se abre, comparte alegrías, tristezas, esperanzas, muchas veces el adulto se siente desbordado y no sabe cómo manejar esa confianza.*
- *Cuando un adulto le transmite a un grupo de adolescentes que realmente está abierto a escuchar, demandan todos a la vez en forma ruidosa y desordenada.*

Se hace más difícil entonces habilitar la palabra para que circule, que todas las voces sean tenidas en cuenta. Aparece el temor sobre si se fue inclusivo en el diálogo. Sólo después de muchas rupturas se llega a sentir que “el ruido” es una forma válida y rica de incluir y comunicarse.

- *Cuando el vínculo y la distancia entre el adulto y el adolescente se flexibilizan y se hacen más humanos, aparece el temor a la pérdida de autoridad, como resultado de haber dado quizás un exceso de confianza.*
- *Muchas veces el adulto va a ser puesto a prueba por los propios adolescentes, que al no estar acostumbrados a este tipo de relación pueden confundirse. Ajustar la distancia y los límites es una tarea que suele generar dudas e inseguridad y se extraña la confortabilidad de las relaciones verticales.*
- *No siempre el lugar del adulto es legitimado por los adolescentes. La legitimidad no está concedida a priori; hay que ganarla, y no se logra ni en todas las circunstancias ni con todos los adolescentes. La posibilidad de fracasar en este plano genera ansiedad, pues es claro que sólo desde un lugar legitimado se abre la posibilidad de establecer una relación distinta de la tradicional.*
- *La concepción de adulto en el rol de facilitador implica establecer un tipo de vínculo en el cual se involucran el cuerpo y la afectividad. Supone también aportar a la formación de una nueva sensibilidad, que se construye asumiendo el cuerpo y el tacto como material de aprendizaje y educativo. El fin es impulsar que afloren las sensibilidades para, a partir de ellas, acercarse a la realidad de los otros. A los adultos estos temas en general los ponen nerviosos: ¿Seré bien interpretado en mis intenciones? ¿No pensarán que soy un baboso o una vieja ridícula desubicada? Olvidan que los adolescentes —en esos planos— muy difícilmente se equivocan, por no decir nunca, en sus percepciones. Porque ellos no han perdido la sensibilidad de sus antenas.*

Construyendo el rol de facilitador

No hay fórmulas garantizadas, pero esta construcción seguramente se irá dando a medida que se vayan superando poco a poco los temores e inseguridades generados por las complejidades ya mencionadas. Para ello es importante:

- Convencerse de que hay responsabilidades en cada uno, que quien coordina tiene un saber diferente y que el adolescente espera de él determinadas respuestas.
- Permitirse estar imbuidos de la alegría del encuentro, ser capaces de establecer contacto físico afectuoso, disfrutar de la tarea, establecer límites marcados con justicia y abrirse al intercambio.
- Aceptar que ni todos los grupos son iguales, ni todos los adultos son producto de un molde. Hay cuestiones de estilo que deben ser respetadas: cada adulto debería darse cuenta de cuál es el suyo.
- Recordar que existe un analfabetismo extremo en lo que a participación se refiere, en tanto las estructuras en general funcionan de manera que no requieren de la participación. Se está acostumbrado a que las decisiones se toman *en nombre de*. Se protesta, se reclama, pero en el fondo es cómodo y fácil.
- Asumir que promover la participación supone un proceso progresivo, una construcción que parte de propuestas que promueven acciones participativas e integradoras. Se parte de una relación regida por la verticalidad hacia otra de mayor horizontalidad.
- Reconocer el carácter no lineal del proceso. Como todo proceso, está plagado de marchas y contramarchas, de avances y retrocesos, y en su desarrollo es determinante el vínculo que se establece.
- Estar atentos a que haya la mayor congruencia posible entre el discurso y las prácticas: entre el enfoque que

se dice tener y las actividades que a continuación se proponen.

• Saber que hay ciertas destrezas básicas que desde el rol de facilitador se deben seguir trabajando siempre:

- la escucha;
- la apertura a la opinión de todos;
- la posibilidad de confrontar ideas;
- el poner sobre la mesa los errores propios y ajenos para aprender de ellos;
- el aprender a leer los sentidos que los otros dan a sus actuaciones, más allá de lo evidente;
- la formulación de buenas preguntas;
- la formulación de buenas respuestas;
- el respetar los silencios;
- el potenciar habilidades individuales y colectivas;
- la percepción de los liderazgos;
- el manejo de los conflictos;
- el poner límites con justicia;
- el establecimiento de la afectividad en las relaciones;
- la valoración y aplicación de diferentes formas para la adquisición de conocimientos;
- la toma de decisiones en forma colectiva.



EL ROL DEL FACILITADOR

Finalidad: Reflexionar sobre las fortalezas y debilidades como adultos facilitadores y sobre las complejidades del rol.

Tiempo estimado: El que cada uno personalmente necesite. Para la dinámica de preguntas: una hora.

Materiales: Texto “El lugar del adulto en los procesos de participación”.

Propuesta de desarrollo:

a) Leer el texto en forma individual o en pequeños subgrupos.

b) Teniendo en cuenta que el rol del facilitador es una construcción viva, con avances y retrocesos, y que todos somos diferentes, pensar cuánto se tiene ya construido en el plano de las acciones respecto a las dimensiones que aparecen en el texto, y cuánto quedaría por recorrer.

c) Reconocer las mayores fortalezas y las mayores debilidades en cuanto al rol (alegrarse de las primeras y no preocuparse por las últimas, ya que, como se ha dicho, todo rol es fruto de una construcción y siempre se está a tiempo).

d) Buscar ejemplos de actuaciones en que se haya quedado satisfecho de cómo se desempeñó el rol.

Otras posibilidades:

- Leer el texto en pequeños subgrupos y formular preguntas sobre los aspectos del contenido que presenten dudas. El facilitador recoge las dudas y entre todos se elaboran respuestas (abiertas y flexibles).



PARA TENER EN CUENTA

> El carácter de construcción ética en perpetua revisión, propio de cualquier rol que desempeñan los seres humanos en relación con otros, hace fundamental evitar las miradas desde una cultura de rasgos. Es decir, se debe evitar partir de una lista de características preestablecidas por fuera del tiempo y el espacio acerca de lo que un buen facilitador es y mirarse en ella como en un espejo, llenándose de frustración frente a la distancia entre lo que se es y lo que se debería ser.

> Una mejor opción es sustituir el verbo *ser* por el verbo *hacer* y, en lugar de preguntarse “¿Soy un buen o mal facilitador?”, preguntarse “¿Cómo estoy haciendo las cosas?”.

> Al reflexionar sobre el accionar, uno puede proponerse simplemente hacer las cosas mejor.



Principios de procedimiento

Más que pretender alcanzar objetivos y llenarse de buenas intenciones en cuanto a cómo relacionarse con los adolescentes y crear espacios de participación, hay algunos principios de carácter ético que pueden servir de guía. En general tienen que ver con actitudes vitales que trascienden estos temas puntuales.

He aquí algunos ejemplos de estos principios de procedimiento:

- *Tratar de vivir la adultez en forma lo más plena posible.* Los adolescentes necesitan ejemplos de adultos realizados.
- *No pretender acercarse a ellos pareciéndose a ellos.* Pares ya tienen, todos los que necesitan, y más. Adultos cercanos, bien parados en su rol, tienen muy pocos.
- *Cuando se crea que vale la pena decir algo, decirlo, pero en lo posible procurar que el discurso sea coherente con las acciones (y no demasiado largo).* Los adolescentes, aunque parecen no escuchar, escuchan, pero tienen un radar para las contradicciones entre el decir y el hacer de los adultos.
- *Poder reírse de uno mismo, pedir disculpas y reconocer que se equivocó.* Nada molesta más a un adolescente que un adulto que juega al “yo soy perfecto”, y el sentido del humor, aunque no sea festejado, a la larga lleva a que los ejércitos se rindan.
- *Nunca quedarse con las primeras lecturas al intentar comprenderlos.* Hay que reconocer que los adultos son bastante torpes y desmemoriados y les cuesta comprender no sólo a los adolescentes, sino también muchas otras cosas.
- *No subestimar las potencialidades de los adolescentes.* Ellos pueden volar más alto que los adultos.
- *Alguna vez, renunciar a quedarse con la última palabra.* Callarse la boca y de cuando en cuando “dejar pasar alguna”. La marca cuerpo a cuerpo de un adulto dispuesto a educar resulta a veces insoportable.
- *No temer expresar los afectos, siempre y cuando sean sinceros.* Si hay algo que un adolescente no compra son las declaraciones de amor no sentidas.
- *Vivir en forma comprometida y no hacer alarde de ello.* Lo que se vive sin pretender dar el ejemplo, en forma natural, es lo que a la larga marca más positivamente.
- *No pretender que sean como ellos a su edad.* Los tiempos y los adolescentes han cambiado y, en muchos aspectos, para mejor.

La actitud, el manejo del cuerpo y la afectividad

El adulto debería someterse a un proceso de cuestionamiento interno, de trabajo cotidiano sobre su persona y las *actitudes desde el rol*:

- *Cuestionar la actitud arrolladora, la lógica de conquista y de guerra que obtura los caminos hacia la participación.* “Hay una evidente tensión entre la legítima y constructiva necesidad de afirmarnos y la ilegítima y destructiva convicción de que somos superiores a los demás” (Corona y Morfín, 2001).

- *Cuestionar la serie de ideas, prejuicios y juicios de valor que condicionan la actitud y la relación con los adolescentes.* Si se cree que son apáticos, rebeldes, distraídos, promiscuos, drogadictos y están para la suya, se establecerá un tipo de vínculo. Si se los cree libres, siempre divertidos, comprensivos, creativos, solidarios, fácilmente motivables, otra será la actitud, que también variará si se los considera inhibidos, con necesidades de comunicación y de afecto.

- *Apostar a una actitud lúdica, contagiante de alegría,* que desacralice el vínculo y acerque al adulto a los adolescentes, sin olvidar los límites en la relación, ya que, si éstos se pierden, serán reclamados por los adolescentes.

Los adultos deberían dedicarle al *manejo del cuerpo* algunas reflexiones y destaques en cuanto a lo que a la actitud refiere:

- *Su importancia en el momento de establecer nuevos vínculos.* Cuando se conoce a alguien, las primeras impresiones (simpatía o antipatía) tienen más que ver con miradas o actitudes de los otros que con palabras. Si se observa un grupo de adolescentes en la esquina, dueños absolutos del lugar, ¿qué reacciones generan en los adultos? Si ríen a carcajadas justo cuando pasa a su lado un adulto, ¿qué piensa ese adulto?

- *Asumir que, así como el adulto percibe, el adolescente también se da cuenta.* Si se está contento o deprimido, si algo molesta, si la situación sobrepasa al adulto, si se tiene miedo de estar con ellos o si se está deseando salir del lugar... Todo ello es percibido por los adolescentes.

- *Poder aceptar ciertas formas de moverse. El cuerpo de los adolescentes también se expresa.* Lo hace en lo colectivo —cuando en la barra se tocan, empujan, atropellan, gritan— y también en forma individual —cuando alguien se aparta de un grupo, cuando uno se acerca a los otros y éstos se apartan.

- *Mirarlos en acción.* Esto permite anticiparse, acercarse a las problemáticas y a las realidades. Reconocer un conflicto sin que medie palabra, captar enojos, percibir ambientes, implica tomar datos corporales.

- *Asumir que la postura al momento de establecer distancia o cercanía con los otros es determinante en la construcción del rol de facilitador y en el proceso de participación.* Compartir juegos e instancias menos formales, como paseos y campamentos, ayuda a *desrigidizar* los cuerpos y por ende las relaciones. Habilita un redescubrimiento de las personas, en tanto se produce un correrse de los lugares habituales.

- *Reconocer la importancia del tacto en la construcción de relaciones afectivas.* El ser humano es piel que recubre, que siente y percibe; tacto que descubre, que fomenta la cercanía afectiva que rompe con la distancia entre los cuerpos y promueve una nueva relación. Negar la importancia del tacto en la construcción de vínculos supone esconderse en la relación de poder más tradicional, aquella que imprime distancia. Cuántas veces una mano sobre la cabeza o sobre el hombro ha obrado como un tranquilizante en un adolescente exaltado o ha permitido al adulto acercarse a quien se encontraba dentro de su caparazón.

El adulto debería reconocer la importancia de la *afectividad*, su estrecha relación con la actitud y el cuerpo, la necesidad generalmente escondida de dar y recibir afecto, de ser aceptado y reconocido.

- Superar las resistencias que existen, para aceptar que el conocimiento está cruzado por las emociones, por la pasión y por la afectividad, ya que en general la educación busca esconder las emociones.
- Aceptar que participar también es involucrarse, poniendo en juego emociones y sentimientos. La construcción de un vínculo afectivo positivo, afectuoso, cercano, respetuoso, abierto a todas las voces, favorece las ganas de estar.
- Asumir que la afectividad tiene su soporte en el cuerpo, en el gesto, pero esencialmente es en el tacto, en el agarre, en la caricia, donde se muestra con mayor énfasis. Se habla de una necesidad humana que se sostiene en uno de los sentidos de la capacidad de percibir cuándo el tacto no es afectuoso, cuándo el tacto es un compromiso, algo que no se siente y que por lo tanto no logra la cercanía que se menciona.



UNA ACTITUD RELACIONAL CONFLICTIVA

Finalidad: *Pensar en la actitud, el manejo del cuerpo y la afectividad.*

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Papel, lápiz y fotocopia del texto “La actitud, el manejo del cuerpo y la afectividad”.

Propuesta de desarrollo:

a) Reunirse en pequeños subgrupos y seleccionar una *situación relacional* vivida con uno o varios adolescentes, que haya sido percibida como *conflictiva* por los adultos implicados.

b) Relatarla por escrito en unos pocos renglones, cuidando que esté presente el modo en que esa situación fue resuelta.

c) Leer el material de la guía referido a “La actitud, el manejo del cuerpo y la afectividad”.

d) Comentar entre los integrantes del subgrupo las actitudes asumidas por los adultos en esa situación relacional, reflexionando sobre otras posibilidades de vínculo.

Para ordenar la reflexión se sugieren, a modo de ejemplo, las siguientes preguntas:

- ¿La lógica seguida fue *de conquista y de guerra* o de *apertura al diálogo*?
- ¿Los escuchamos con respeto y seriedad?
- ¿Les permitimos expresarse?
- ¿En algún momento reconocimos haber cometido errores?
- ¿Se recurrió al buen humor para distender el ambiente?
- ¿Cuál fue la actitud corporal que adoptamos?

- ¿Qué mensaje habré dado a los adolescentes?
- ¿Qué mensajes nos dieron los adolescentes con el manejo que hicieron de sus cuerpos en esa situación?
- ¿En algún momento manifestamos nuestros afectos?

Otras posibilidades:

- Poner por escrito los resultados de la reflexión y presentárselos a algunos de los adolescentes involucrados en las situaciones, a fin de recabar su opinión. Escuchar atentamente lo que tengan para decir.



PARA TENER EN CUENTA

> Si se opta por la posibilidad de compartir con los adolescentes los resultados de la reflexión, para que la dinámica tenga sentido debe asegurarse que hayan participado de la situación conflictiva y de su solución.

> Por otra parte, en toda dinámica en que los adolescentes deban dar su opinión sobre los adultos involucrados en la actividad, se debe corroborar previamente que no haya pendiente entre ellos ninguna instancia de evaluación con acreditación. Esto contaminaría al punto de invalidar toda la propuesta, ya que los adolescentes no podrían expresar libremente su opinión.



EL SOBRE

Finalidad: Reflexionar acerca de la actitud de los adultos a la hora de establecer vínculos con los adolescentes. Favorecer la inclusión corporal y por lo tanto analizar desde allí la relación con los adolescentes.

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Un sobre por persona, con una consigna escrita en el exterior y un papel con otra consigna en el interior, y lápiz.

Propuesta de desarrollo:

a) Responder en forma individual a la consigna exterior del sobre:

Elige entre las presentes categorías grupales aquella con la cual te sientes más cómodo en el momento de trabajar con adolescentes y márcala con un signo positivo. Elige aquella de tu menor agrado y márcala con un signo negativo:
tranquilos... conflictuados... hiperactivos...
violentos... desmotivados... motivados...
otros (especificar)...

b) Juntarse en parejas, intercambiar los sobres y extraer la consigna del interior del sobre del compañero:

Piensa cómo representarías corporalmente las dos opciones (positiva y negativa) que eligió tu pareja cuando respondió la primera consigna.

c) Cada pareja representa entre sí las positivas (no para todos) y el facilitador invita a reflexionar sobre lo acontecido. ¿Se condice la postura con la consigna?

El compañero que había escrito corrige, de ser necesario, al que adoptó su postura. Se discute en torno a lo que dicen los cuerpos en cada caso.

d) Siguen las parejas presentando las posturas intercambiadas, pero ahora para todos, y las correcciones son grupales. Se reflexiona sobre lo trabajado. A modo de ejemplo: ¿Qué vivieron? ¿Qué sintieron? ¿Qué percibieron de las distintas posturas? ¿Qué descubrieron? ¿Cómo les quedaba la postura elegida? ¿Se vieron reflejados en alguna de ellas? ¿Cómo lo vinculan a la cotidianidad, al vínculo con los adolescentes?

Otras posibilidades:

- El sobre tiene en la parte exterior una imagen corporal o, en su defecto, una palabra que dé cuenta de una postura: aburrido, pensativa, triste...
- En el primer paso se adopta la postura que marca la imagen o la palabra que está fuera del sobre.
- En el segundo, se sigue la consigna interior, que plantea representar las posturas que se adoptan para marcar un límite, para recibir al grupo, para proponer, para apaciguar los ánimos, para acercarse, para marcar distancia, etcétera.



PARA TENER EN CUENTA

- > La actitud corporal refleja con mucha claridad lo que se dice. Por eso, las devoluciones orales que se hagan de la postura deben ser previas a cualquier justificación o explicación de quien la adopta.
- > La exposición corporal genera ciertas inhibiciones. En consecuencia, conviene animar previamente, a los efectos de que la adopción de las posturas sea lo más libre posible.
- > Pueden darse situaciones que impacten tanto a quienes representan como a quienes observan. Por ejemplo, alguien con un discurso muy abierto puede aparecer con una postura autoritaria o viceversa.

> Según lo que surja del intercambio, será necesario rearmar nuevas intervenciones que tengan que ver con la actitud corporal; por ejemplo, si han aparecido elementos contradictorios entre el discurso y la práctica, si se advierten temores a los acercamientos afectivos u otros.

> Habrá, pues, que elegir por dónde abordar las siguientes instancias. Puede ser a través de situaciones cotidianas que, a manera de juego de roles, obren como disparador de nuevas situaciones.



POSTURAS CORPORALES

Finalidad: Reflexionar sobre la actitud corporal del adulto en el momento de establecer un vínculo y favorecer la inclusión del cuerpo en los diversos contextos.

Tiempo estimado: Una hora y media.

Materiales: Es conveniente tener un equipo de música, ya que la música puede obrar de fondo o ser parte de la actividad.

Propuesta de desarrollo:

a) Los integrantes se ponen a caminar. A determinada señal (detención de la música) congelan el movimiento y quedan en posición de estatua. Se repite hasta lograr niveles de distensión.

b) Se vuelve a caminar y se solicita congelar el movimiento en postura alegre, luego de enojo, etcétera. Al caminar nuevamente eligen un gesto personal que se congela ante cada detención. Se repite las veces necesarias, hasta que todos hayan podido observar las diferentes posturas.

c) Mientras caminan, se invita a pensar en un gesto, en una actitud que adopten de manera frecuente frente a los adolescentes. Al detenerse, presentan la postura elegida. Se repite varias veces, tratando de registrar las posturas de los otros.

d) En plenario o en subgrupos (si son muchos participantes), se comenta la experiencia. A modo de ejemplo: ¿Qué les pareció? ¿Qué vieron en los demás? ¿Qué descubrieron en cada uno? ¿Cuánto inciden nuestras posturas corporales en nuestro relacionamiento? ¿Cuál es nuestra actitud corporal al momento de poner límites?

Otras posibilidades:

- Los pasos son similares a la propuesta descrita, salvo que en ésta, después de unos segundos en posición estática, cada participante realiza un movimiento de acuerdo con la postura consignada (alegre, de enojo). Si se ha logrado trabajar sobre las posturas individuales, sería conveniente reflexionar sobre los efectos de las diferentes posturas, sobre situaciones concretas en que los cuerpos se posicionan: poniendo límites, siendo afectuosos, etcétera.

- Se puede hacer en parejas, en tríos y luego en situaciones que los mismos participantes van construyendo.



PARA TENER EN CUENTA

> La acción simultánea de todos evita la exposición individual y permite ir tomando confianza y perder la rigidez inicial.

> En la medida en que los participantes van hablando y entrando en clima, se llega a las posturas sobre las que interesa reflexionar; por eso hay que respetar los tiempos y no apurarse.

> La música, al ser parte de la actividad, puede dinamizar y ordenar a la vez. Mientras suena, caminan; cuando se detiene, congelan el movimiento.

> Es conveniente dar un marco, una introducción al trabajo corporal y un cierre, pues el adulto se pone a la defensiva con este tema.

> Si la actividad generó movimientos, impactos fuertes, es necesario volver a ella. No es conveniente dejarla en el aire.



PARA MEDIR LAS COMPETENCIAS AFECTIVAS DE LOS ADULTOS EN RELACIÓN CON LOS ADOLESCENTES

Finalidad: *Reírse un poco de uno mismo y pensar.*

Tiempo estimado: 10 minutos.

Materiales: Fotocopias del test, lápiz y sentido del humor.

Propuesta de desarrollo:

A continuación usted encontrará planteadas una serie de situaciones que pueden darse cuando intenta relacionarse con un adolescente. Ponga una cruz al lado de aquellas que le ocurran a menudo:

Cuando hago un chiste, la respuesta es un gélido silencio y una cara en la que no se mueve ni un músculo. ...

Si intento tocarlo en el hombro en forma afectuosa, reacciona como si lo hubiese picado una araña peluda. ...

Cada vez que le explico un concepto que me parece importante, algo flota en el ambiente que me hace sentir como si hubiese dicho una estupidez. ...

Cuando le pregunto si entendió, el *sí* que me responde suena a "no entendí nada pero no quiero que lo expliques otra vez". ...

Le he escuchado decir sobre mi persona "es bueno, pobre" pero nunca "es un buen padre" o "es una buena madre" o "es un buen profesor".

...

No conozco los nombres de pila de sus amigos, pero sí sus apellidos, dado el tamaño de las bocas que abren cuando bostezan al escucharme.

...

No termina de quedarme claro si ese sobrenombre que me ha puesto es fruto del cariño o de un condescendiente desprecio. ...

No comprendo por qué, a pesar de que no le pongo límites y lo dejo hacer lo que quiera, habla con admiración y respeto de ese otro adulto (padre, madre, docente) que es mucho más exigente y menos permisivo que yo. ...

¿QUIÉN ENTIENDE A LOS ADOLESCENTES?

Otras posibilidades:

- Trabajar en grupo o subgrupo y que los adultos añadan nuevas situaciones a la lista.



PARA TENER
EN CUENTA

> El humor es muchas veces un excelente camino hacia la reflexión.



PARA MEDIR LAS COMPETENCIAS AFECTIVAS DE LOS ADOLESCENTES EN RELACIÓN CON LOS ADULTOS

Finalidad: *Que se rían un poco de los adultos y se queden pensando.*

Tiempo estimado: 10 minutos.

Materiales: Fotocopias del test, lápiz y sentido del humor.

Propuesta de desarrollo:

A continuación encontrarás planteadas una serie de situaciones que pueden darse cuando un adulto intenta relacionarse contigo. Pon una cruz al lado de aquellas que te ocurran a menudo:

No entiendo por qué tengo que reírme de los chistes que no me hacen gracia. ...

No me gusta que me toque sin mi permiso, como si fuera un nene. ...

Detesto que me explique una y otra vez las cosas que ya sé, como si fuese estúpido. ...

Me molesta tener que estar todo el tiempo diciendo "sí, sí, ya entendí". Si no contesto, es porque entendí. ...

A veces parece que está esperando que uno le diga "qué buen padre que sos" o pavadas por el estilo. Me parece que en el fondo es un inseguro. ...

Cuando estoy con mis amigos nos viene a aburrir con su charla, como si nosotros no tuviésemos nuestros propios temas para hablar. Por otra parte, ni siquiera conoce los nombres de muchos de ellos. ...

Se molesta cuando lo llamo *pelado*. ¿Qué pasaría si supiera que entre nosotros le decimos *el Fantasma*? ...

En general no parece alegrarse demasiado cuando uno le habla bien de otros padres o colegas. ...

¿QUIÉN ENTIENDE A LOS ADULTOS?

Otras posibilidades:

- Se puede trabajar en grupo o subgrupo y que los adolescentes añadan nuevas situaciones a la lista.



PARA TENER EN CUENTA

> La reflexión posterior que provoca un abordaje humorístico es muchas veces más efectiva que la que resulta de un abordaje académico, pues toca de otra manera las emociones y, por lo tanto, la comprensión.

> Pretender que los adolescentes se rían de ellos mismos no parece un ejercicio demasiado adecuado, por lo menos para las etapas más tempranas.



CATEGORÍAS IMPENSABLES O CATEGORÍAS LOCAS

Finalidad: *Que los adolescentes y los adultos jueguen creando (al estilo Borges con la enciclopedia china) categorías “impensables” o “locas” sobre los tipos de adolescente, los tipos de adulto y los posibles tipos de relaciones, a fin de desestructurar la idea de que las categorías existen en forma preestablecida y fija.*

Tiempo estimado: 40 minutos.

Materiales: Fotocopias del texto de Jorge Luis Borges.

Propuesta de desarrollo:

a) Dividir el grupo en subgrupos de adolescentes por un lado y adultos por otro, y entregar a cada subgrupo una fotocopia con el siguiente texto:

La enciclopedia china imaginada por Jorge Luis Borges divide a los animales según las siguientes categorías:

- a) pertenecientes al emperador,
- b) embalsamados,
- c) amaestrados,
- d) lechones,
- e) sirenas,
- f) fabulosos,
- g) perros sueltos,
- h) incluidos en esta clasificación,
- i) que se agitan como locos,
- j) innumerables,
- k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello,
- l) etcétera,
- m) que acaban de romper el jarrón,
- n) que de lejos parecen moscas.

b) Pedir a los subgrupos de adultos y a los de adolescentes que, inspirados en la enciclopedia china de Borges, imaginen y escriban “categorías locas” para

clasificar a los adolescentes, a los adultos y a las relaciones entre los adultos y los adolescentes. Poner en común las categorías de todos los subgrupos.

c) El facilitador, a partir de los conceptos que aparecen en “Ordenar, clasificar y vigilar”,¹¹ puede introducir una reflexión sobre para qué sirven las categorías o el peligro de las categorías intermedias.

Otras posibilidades:

- Que no haya puesta en común, sino que los subgrupos de adultos y adolescentes intercambien sus producciones y las lean en los subgrupos. En este caso, el facilitador tampoco incita una reflexión final sobre el tema.



PARA TENER EN CUENTA

> Muchas veces se debe tener cuidado de que el exceso de ambición no termine jugando en contra de lo que en principio uno se propone. Este ejercicio, que en su primera parte requiere y habilita el uso de una gran cuota de humor y libertad de expresión para crear las “categorías locas”, es un buen ejemplo de que quizás convenga “dejarlo ahí” (simplemente en la creación y el intercambio de las categorías imaginadas). Allí está la fuerza desestructuradora de las categorías como fijas y ya dadas, y es en el juego de crear las “impensables” que se aprende que toda categoría es una construcción discutible.

> La reflexión final desde un abordaje académico puede llegar incluso a debilitar la fuerza de ese aprendizaje.

¹¹ Este material se encuentra en el capítulo II, p. 42.



PARA
REFLEXIONAR

La ética y la cuestión del Otro

Llamamos *ética* a la interrogación del sujeto sobre la finalidad de sus actos. Interrogación que lo sitúa, de entrada, ante la cuestión del Otro. [...]

Cuando hablamos del *otro* (en minúscula), designamos simplemente a un ser humano, un ser al que podemos tratar como objeto, al que podemos formar o seducir, al que podemos considerar como si sus actos y pensamientos fueran el simple resultado de las influencias que ha recibido. En cambio, cuando hablamos del *Otro* (en mayúscula), evocamos una libertad que está en juego, una persona que osa, a veces durante un simple instante, hablar finalmente por sí misma, sin limitarse a lo que le dicta la presión social, el miedo al más fuerte o al más influyente, la inquietud de estar o no conforme. El Otro, en este sentido, es un ser que asume su alteridad.

Por ello, el Otro es alguien que se escapa a todo poder y, especialmente, a mi poder sobre él; es un ser que no poseo, aunque lo encierre dentro de mis sistemas de interpretación, aunque lo manipule gracias a mis redes de influencia. El Otro es alguien que reconozco antes de conocerlo, alguien a quien saludo, con quien puedo correr el riesgo de una relación en la que no se juega nada por adelantado; el Otro, en otras palabras, es alguien a quien puedo encontrar, en el sentido propio del término. [...]

En todo lo que digo, en todas las decisiones que tomo, en el seno de las instituciones que frecuento, ¿permito al Otro que sea, frente a mí, incluso contra mí, un Sujeto?, ¿acepto ese riesgo a pesar de las dificultades que ello comporta, de la incertidumbre en la que me sitúa, de las inquietudes que surgirán inevitablemente a cada paso?... Esta es, para nosotros, la cuestión ética fundamental.

La edad lleva a diferenciar a los niños de los adultos, pero también a los adolescentes de los niños. Se está ante un sujeto (adolescente) con más autonomía y es esta misma autonomía la que hace que los adultos pongan más reparos a los derechos de los adolescentes que a los derechos de los niños.



TEMA MUSICAL

Propuesta de actividad:

Que los integrantes del grupo lean y comenten la letra de la canción.

El facilitador deberá incentivar el intercambio de opiniones y rescatar argumentos para vincularlos con la temática de este capítulo. Se sugiere que lea previamente las letras con atención y reflexione sobre algunas de las afirmaciones del texto para poder guiar el diálogo.

Para adolescentes:

SOLO DE DÍA No Te Va Gustar

Disco: *Solo de noche*

Entre vos y yo hay distintas maneras,
maneras de pensar.

No sé de quién será la más buena,
la más buena de las dos.

Te gusta caminar por adentro de tu casa; a mí no.
Y no te gusta que se rían en tu cara de tus cosas feas.

No puedo decirte "dame la mano, hermano",
no puedo compartir tus besos,
te molesta mi pelo, mi guitarra y mi cigarro.

Creés que no lo sé.

"Que vivís de noche, que dormís de día".

Qué te importa
si el cansado soy yo.

Y no te gusta que se rían en tu cara de tus cosas feas.

Para adultos:

ORSAI

Trotsky Vengarán

Disco: *Durmiendo afuera*

Pitaron orsai
bandera en alto
y así te anularon el gol.

Querías cambiar,
cambiar el mundo,
al final te cambiaron a vos.

Y no sabés qué pasó,
no hay explicación.
Ahora la mirás de afuera
por televisión.

Todo lo que te enseñaron
de nada te sirve ya,
la vida se va,
va por un caño.
Como arpa vieja sonás.
Perdiste la categoría,
ahora sos un marginal.

Querías cambiar,
cambiar el mundo,
al final te cambiaron a vos.

ANEXO

Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*

3. Las relaciones intergeneracionales como contexto de la participación adolescente

La exigibilidad de los derechos lleva a un nuevo concepto de participación y replantea las formas de interacción que caracterizaban discriminatoriamente a las relaciones intergeneracionales.

Los cambios sociales han sustituido las bases del llamado *conflicto generacional* que se expresaba en la lucha de los jóvenes por el poder adulto. Mucho de lo que se ha dado en llamar la *desafección política juvenil* es el abandono de esa lucha. El reconocimiento de la incertidumbre actual, de la rápida obsolescencia de los instrumentos de avance cognitivo y social, favorece una crisis de los adultos. El adulto se siente responsable de ser una imagen clara para el joven; teme no mantener la autoridad ni el respeto si comparte las dudas y confusiones por las que atraviesa. Pero los jóvenes deslegitiman una intervención adulta que no esté basada en una comunicación clara y sincera que permita la apertura. Este cambio va a influir en nuevas relaciones entre los jóvenes y los adultos.

Así como el enfoque de género dejó al descubierto el sexismo, un enfoque moderno de juventud deja al descubierto los problemas específicos que se presentan actualmente en las relaciones intergeneracionales y que dificultan el desarrollo y la participación. Destacamos las siguientes categorías: el adultocentrismo, el adultismo y los bloqueos generacionales (Krauskopf, 1998).

3.1. Adultocentrismo

El adultocentrismo es la categoría premoderna y moderna "que designa en nuestras sociedades una relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos (+) y los jóvenes (-) [...] Esta visión del mundo está montada sobre un universo simbólico y un orden de valores propio de la concepción patriarcal" (Arévalo, 1996: 44-46). En este orden,

el criterio biológico subordina o excluye a las mujeres por razón de género y a los jóvenes por la edad. Se traduce en las prácticas sociales que sustentan la representación de los adultos como un modelo acabado al que se aspira para el cumplimiento de las tareas sociales y la productividad. Ello orienta la visión de futuro para establecer los programas y políticas, los enfoques de fomento y protección del desarrollo juvenil. La efectividad de esta perspectiva hizo crisis como producto de los cambios socioeconómicos y políticos de fin de siglo.

3.2. Adultismo

El adultismo se traduce directamente en las interacciones entre adultos y jóvenes. Los cambios acelerados de este período dejan a los adultos desprovistos de referentes suficientes en su propia vida para orientar y enfrentar lo que están viviendo los jóvenes. El mantenimiento de posiciones desde estas carencias bloquea la búsqueda de la escucha y busca la afirmación del control adulto en la rigidización de lo que funcionó o se aprendió anteriormente. Se traduce en la rigidización de las posturas adultas frente a la ineffectividad de los instrumentos psicosociales con que cuentan para relacionarse con la gente joven.

3.3. Bloqueos generacionales

Las situaciones anteriormente descritas conducen a la discriminación etaria y a los bloqueos generacionales. Estos bloqueos son el producto de la dificultad que tienen ambos grupos generacionales para escucharse mutuamente y prestarse atención empática. La comunicación bloqueada hace emerger discursos paralelos, realidades paralelas, y se dificulta la construcción conjunta. Genera grandes tensiones, frustraciones y conflictos que se tornan crónicos.

Por ello la participación juvenil en la construcción de las respuestas no es sólo un avance democrático: se ha convertido en una necesidad. Sin la participación activa de los y las adolescentes en las metas de vida y bienestar no será posible el desarrollo humano de calidad ni el desarrollo efectivo de nuestras sociedades.

3.4. El diálogo intergeneracional

Los logros sociales y la satisfactoria interacción entre adultos y jóvenes requieren actualmente, como condición, el diálogo intergeneracional y el reconocimiento mutuo. Ya no se trata de una generación adulta preparada versus una generación joven carente de derechos y conocimientos a la que hay que preparar.

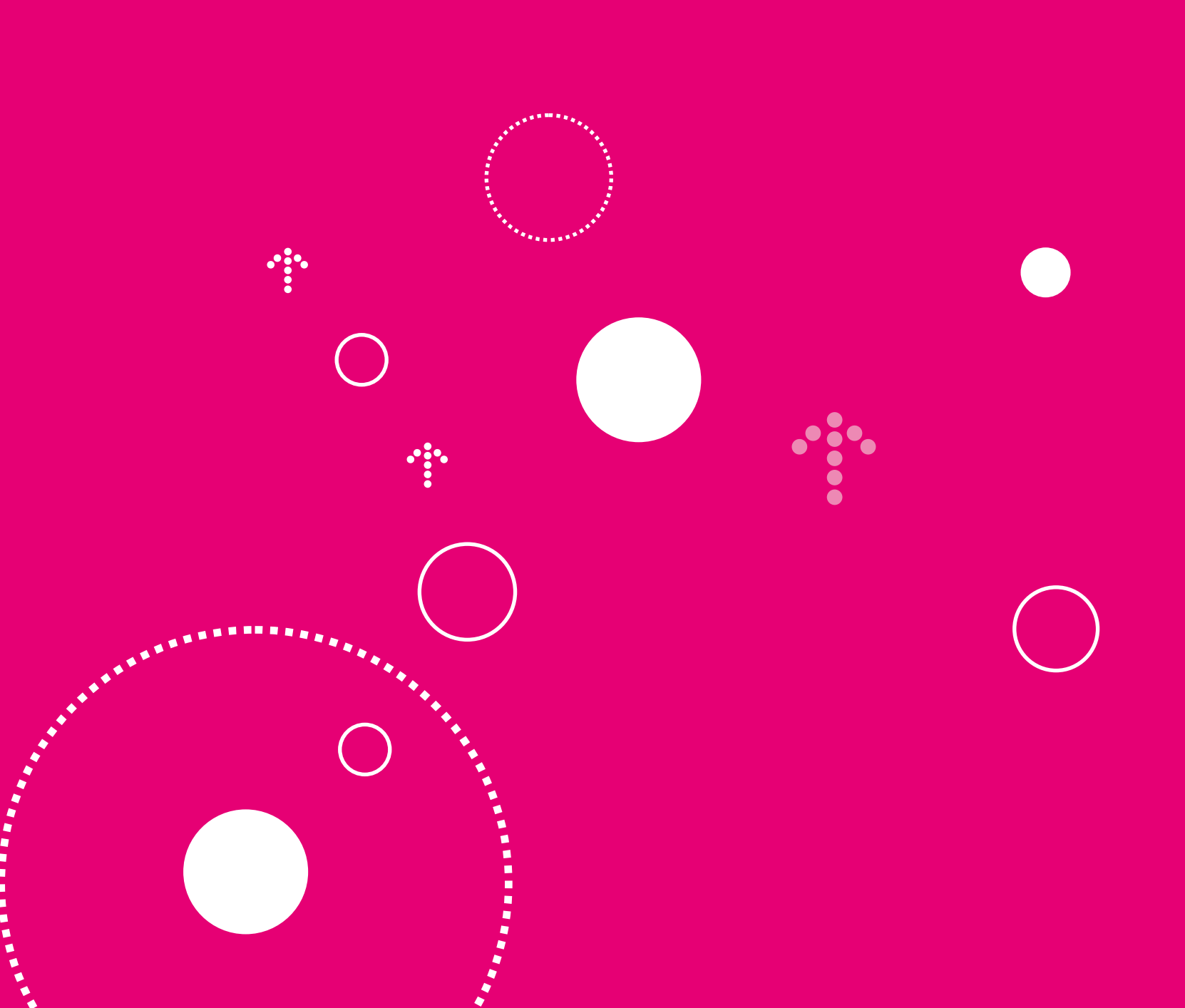
Se trata, en la actualidad, de dos generaciones preparándose permanentemente. Y eso cambia totalmente las relaciones. La vida lleva a enfrentar muchas dificultades en distintos momentos del ciclo vital, y no es raro encontrar personas de cincuenta años atravesando una fase moratoria que antes sólo se atribuía a la adolescencia. Los recorridos existenciales se han hecho flexibles y diversificados y demandan diversos derroteros. El proyecto de vida más efectivo no tiene características rígidamente predeterminadas.

Los jóvenes tienen un papel enorme, porque son quienes están sintiendo lo que es el presente y presintiendo cómo se proyectará al futuro. El mundo adulto puede aportar toda su riqueza si se conecta intergeneracionalmente con apertura y brinda la asesoría que los y las adolescentes valoran y esperan. Son necesarios nuevos horizontes compartidos para encontrar soluciones apropiadas.

Dina Krauskopf**

* El presente documento constituye una revisión del trabajo *Participación y desarrollo social en la adolescencia*, publicado por el Fondo de Población de Naciones Unidas en San José, Costa Rica, 1998. Revisión efectuada en noviembre de 1999.

** Psicóloga de la Universidad de Chile. Máster en Psicología Clínica de la Universidad Iberoamericana en Costa Rica. Profesora emérita de la Universidad de Costa Rica. Consultora sobre juventud de diversas agencias internacionales. Miembro de la Red de Expertos en Políticas de Juventud de la Organización Iberoamericana de la Juventud y miembro fundadora del Grupo de Trabajo de Investigadores en Juventud de CLACSO.





¿Cómo promover la participación?



cap. **V**



“—Si tú cambias con cada experiencia que haces —le preguntó en una ocasión al maestro Muto uno de sus discípulos—, ¿qué es lo que en ti permanece invariable?
—La manera de cambiar constantemente —respondió.”

Michael Ende

Como ya se ha señalado, lograr una verdadera participación no es tarea fácil, y menos en contextos donde las relaciones sociales están organizadas de forma jerárquica y los más jóvenes quedan relegados a un estatus de segunda clase.

No existe un método predefinido para estimular a participar. En el caso de los adolescentes, la meta de los programas de participación es asegurar el desarrollo de sus talentos y capacidades, que cuenten con oportunidades y con el apoyo necesario para participar efectivamente en un espacio tan extensivo como sea posible, acorde con sus posibilidades.



PARA ENTENDERNOS

- Se puede decir, entonces, que impulsar un proceso de participación requiere tres tipos de acciones interrelacionadas:
 - impulsar el desarrollo del potencial social y creativo de los adolescentes;
 - incrementar las oportunidades para los adolescentes;
 - garantizar un entorno seguro y agradable.

De esto se derivarían unos lineamientos más específicos —que ya han ido apareciendo en esta guía— y que pueden adoptarse como nociones prácticas:

- Asegurar que todos los adolescentes —sin discriminación alguna— disfruten de condiciones idóneas para poder participar.

- Fomentar habilidades para la participación. Un adolescente no puede opinar y tomar decisiones de forma efectiva si no ha tenido la oportunidad de aprender cómo hacerlo. En este tema, la práctica —y no la teoría académica— es la que rige y construye cada proceso.

- Desarrollar la capacidad de los adultos para escuchar y promover la participación. No es suficiente que los adolescentes tengan voz y sepan cómo participar en diferentes contextos; la función de los adultos es el otro requisito ineludible.

- Garantizar que los adolescentes estén debidamente informados y sepan interpretar la información.

- Confiar en los adolescentes y permitirles asumir responsabilidades.

- Dejar que enfrenten riesgos razonables, como consecuencia implícita en la toma de decisiones.

- Disponer de tiempo. Generar confianza entre adultos y adolescentes, y aprender que nuevas formas de vincularse suponen un largo proceso.

- Crear espacios para la participación, o sea, condiciones que inviten a los adolescentes a participar y den cuenta de la expectativa existente entre los adultos.

- Vincular la participación con temas que sean de interés para los adolescentes y estén relacionados con su cotidianidad. Para garantizarlo, conviene que los adolescentes se involucren en la etapa de definición de prioridades.

- Asegurar la máxima transparencia. En cualquier

proceso de participación, los objetivos, reglas de juego y límites deben ser claros y conocidos por todos.

- Abogar por la honestidad sin paternalismo: aprender a confrontar problemas es una forma de desarrollo.
- Empezar a participar cuanto antes. No se aprende a participar de la noche a la mañana. Tener en cuenta que lo asimilado en la infancia y en la adolescencia tendrá gran incidencia en el resto de la vida.
- Profesar los principios democráticos, pero sobre todo ponerlos en práctica.
- Conocer y difundir los derechos de la adolescencia.
- Identificar vías que contribuyan a llevar a la práctica y de forma efectiva los compromisos que figuran en el papel.

En términos de participación real, los eventos o proyectos aislados tienen un valor limitado cuando no están ligados a un proceso. Por supuesto, la participación adolescente necesita ser impulsada y sostenida también por proyectos puntuales, pero éstos no son suficientes para conseguir un impacto más amplio y duradero.

Por eso, cuando se habla de participación adolescente hay que evitar la perspectiva basada sólo en proyectos y, en su lugar, considerar abordajes estratégicos pensando en procesos a mediano y largo plazo.



PARA ENTENDERLOS

- Considerar la participación como un proceso.
- Partir de las necesidades e intereses cotidianos de los adolescentes.
- Integrar las capacidades creativas y lúdicas de la adolescencia.
- Trabajar con un enfoque integral.
- Respetar los diferentes ritmos y formas de participar.
- Tomar conciencia de los problemas, riesgos y tentaciones.

La conformación grupal

Uno de los ejes de la propuesta de construcción de una cultura de participación se centra en el trabajo directo con los adolescentes.

El proceso de conformación grupal tiene ciertas características:

- Se asemeja más a un recorrido sinuoso, con avances, esquivas y paradas obligadas, que a un camino lineal. En el trayecto se da un ir y venir en el cual aparecen imprevistos, conflictos entre los participantes, cuestiones que afectan la concreción de las ideas, luchas por el liderazgo, etcétera.
- Los integrantes varían en número a lo largo del proceso. Se puede decir que hay una primera fase de acomodamiento, de exploración, de prueba, en la que se suman y desertan adolescentes. Ellos resuelven si les interesa estar. Luego, un período de progresiva afirmación grupal, de crecimiento, en el cual plantean sus intereses. En el momento de la consolidación hay un nuevo ajuste, en el que se pueden perder integrantes.
- Los grupos se desarrollan, tienen determinada vida y mueren (la mayoría). Otros se transforman y algunos llegan a instituirse.
- De acuerdo con su composición y con su carácter espontáneo o construido, las relaciones de poder difieren. En los primeros, los adolescentes se agrupan sin intervención adulta; ellos eligen con quién y dónde se juntan. En general, son los propietarios del lugar, los que se hacen cargo de la llave. En los segundos, es el adulto quien convoca y distribuye, a su criterio, a los participantes.
- Está implícita cierta complejidad porque inciden múltiples factores: la forma de convocar (masiva o dirigida especialmente a ciertos adolescentes), el tipo de adolescente, la cantidad, la edad y el sexo, entre otros.

Conformar grupos es un proceso de integración que requiere la atención del adulto en tres aspectos fundamentales: a) la personalización; b) la confianza; c) los cambios de lugar.

La personalización

La personalización es el proceso que parte de la identificación de los integrantes de un grupo por su nombre de pila o apodo aceptado, pasando por el conocimiento respetuoso, hasta llegar al reconocimiento de cada adolescente como parte de ese grupo. Esto individualiza la relación y la torna menos rígida. Por otra parte, que el adulto llame por su nombre o apodo aceptado al adolescente favorece la construcción de vínculos positivos. Cuántas veces se ha escuchado el comentario: “¡se acordó de mi nombre!”.

En algunos lugares el nombre de pila no es lo que identifica al adolescente; el apodo se luce con orgullo y es carta de presentación: el Guiso, el Canacha, el Toto, el Mono; así se los conoce en el barrio. El nombre ha sido un accidente que solo la escuela recuerda y la policía conoce. Obviarlo e insistir en sus nombres puede ser un error al establecer los primeros vínculos.

Por otra parte, cuando el uso del apodo se consolida desde la burla, se generan conflictos y se dificulta la integración.



DINÁMICA

CONOCIÉNDOTE LA ESPALDA

Finalidad: *Generar un clima agradable, divertido, en el que se favorezcan el intercambio y el conocimiento.*

Tiempo estimado: Cuarenta minutos.

Materiales: Una tarjeta, un lápiz y un alfiler por persona.

Propuesta de desarrollo:

a) Cada jugador anota su nombre en una tarjeta y se la da al facilitador. Éste las entrevera y reparte a cada uno una tarjeta con un nombre que no sea el suyo, para que la prendan a la espalda de un compañero. Todos deben quedar con una tarjeta.

b) Salir a descubrir nombres hasta encontrarse con el propio.

c) Preguntar: ¿Qué nombres descubrieron? ¿Reconocen a los “propietarios”?

d) Reiniciar, mezclando las tarjetas y entregándolas nuevamente para prenderlas en una nueva espalda.

Otras posibilidades:

- Es posible invitar a poner sólo apodos que les gustaría que les dijeran. En estos casos se trata de encontrar el suyo. Una vez que los han encontrado, se invita a presentarse a través del apodo elegido.



PARA TENER EN CUENTA

> Si el grupo es muy numeroso, es conveniente que las presentaciones se hagan en grupos más pequeños y que éstos puedan ir rotando sus integrantes.



DINÁMICA

¿QUIÉN TE RODEA?

Finalidad: *Animar a los jugadores a los efectos de generar un clima distendido. Sacarlos de los lugares en los que comúnmente se instalan (al lado de). Promover el intercambio de nombres.*

Tiempo estimado: Media hora.

Materiales: No se requieren.

Propuesta de desarrollo:

a) El grupo se coloca en círculo, sentado. Se propone que a la pregunta “¿quién te acompaña?” se responda con los nombres de los compañeros que están a ambos lados. Si no los saben, los preguntan.

b) Cada vez que el facilitador (ubicado en el centro, de pie) señala a alguien con el índice, éste debe responder con los nombres y señalar a ambos. Cuando el facilitador dice “cambio”, todos se mueven del lugar y no pueden quedar con los mismos compañeros a los costados. A los efectos de motivar a los jugadores, el facilitador trata de ocupar un lugar vacío; por tanto, quien queda sin él reinicia el juego. Si alguien se equivoca al dar los nombres de sus laderos, pasa al centro.

Otras posibilidades:

- El grupo en círculo sentado, el facilitador pregunta a un jugador: “¿te gustan tus vecinos?”. Éste responde sí o no. En caso de respuesta negativa, el jugador propone dos vecinos nuevos. En ese momento los dos vecinos llamados deben ocupar el lugar de los viejos vecinos, mientras quien coordina trata también de ocupar un sitio. Quien queda sin lugar reinicia el juego.



PARA TENER EN CUENTA

> En aquellos grupos menos dispuestos al encuentro, suele ser necesario dinamizar los cambios y motivar a preguntar los nombres de los nuevos compañeros que van quedando a ambos lados. Cuando se logra que el grupo se distienda, es conveniente mostrar el nuevo clima, los nuevos lugares, rescatando desde los mismos actores los aprendizajes de la actividad.



CITA DE AUTOR

Cuando la diferencia de situación socioeconómica se traduce en distancia física, en distancia respecto al lugar de residencia, en dificultades para el encuentro en los espacios públicos, se comienza a generar otra distancia que además de física es social, la que dificulta la empatía, la posibilidad de relacionar un problema con alguien que uno conoce, que tiene cara, que tiene nombre.

C. Zaffaroni. "¿Qué ciudadanía para qué libertad? Infancia, adolescencia y juventud. Intervención educativa y comunidad", p. 33.

La confianza

Cada vez que la confianza aparece en escena, emerge la desconfianza. Pero ello no debe constituir un obstáculo.

- *La confianza grupal se construye desde los temores, dudas y certezas de cada uno.* De ahí la importancia de confrontar las acciones que se proponen con lo que le pasa a cada participante en el momento de jugar.
- *La desconfianza, el recelo, los prejuicios son elementos que condicionan la conformación grupal.* Las dificultades en las primeras reuniones pasan por la resistencia al encuentro con los diferentes. *Planchas, drogos, rastrillos, conchetos, requecheros* son una manera de clasificar que excluye a los otros. "Esos son todos malandros", "Ah, con esa atorranta se pudre todo". Es común que este tipo de manifestaciones aparezca al encontrarse adolescentes de barrios y barras distintas. Distender el clima a través de juegos de animación y el manejo de los cambios de lugar (juegos mezcladores) permite un primer acercamiento, una forma de estar y de "compartir" divertida.

- *En el caso de los varones, hay que trabajar contra ciertos mandatos sociales que refieren al manejo de las emociones, como la represión del llanto o de las manifestaciones afectuosas, signos de debilidad.* La puesta en común de emociones y sentimientos frente a determinadas situaciones tiende a acercar a los integrantes del grupo, abre a la escucha y al conocimiento y por ende genera lazos.

- *El cuidado de los cuerpos es clave para promover la confianza grupal.* Quien pone su cuerpo a disposición de los compañeros lo hace confiando en el sostén, la ayuda y la responsabilidad del otro.



¿QUÉ TE PROVOCA?

Finalidad: *Promover la puesta en palabras de sensaciones que en general cuesta compartir.*

Tiempo estimado: Media hora.

Materiales: Venda o tela para tapar los ojos para la mitad del número de participantes. Carteles con consignas.

Propuesta de desarrollo:

a) El grupo se divide en dos. Una mitad se ubica en el salón, sentada mirando a la pared, y registra emociones y sensaciones personales. La otra ingresa desde fuera del salón, y sus integrantes se ubican cada uno a la espalda de uno de los compañeros sentados.

b) Los que ingresan al salón ejecutan las consignas planteadas por el facilitador por medio de un cartel. A manera de ejemplo: taparle los ojos con una tela, sacudirlo de los hombros como en un rezongo, acercarse gritando todos a la vez, moverse en el máximo de silencio cerca de los distintos participantes, insultar en voz alta, murmurar a los oídos...

c) Cambian los papeles de los integrantes de los dos grupos y las consignas: tapar los ojos con una tela, tocar con suavidad el pelo, tomar la mano y esbozar una caricia, un abrazo tierno, un beso cariñoso.

d) Las parejas intercambian las sensaciones que les provocó la acción. Se puede delinear una serie de preguntas que además del intercambio de sensaciones habiliten a profundizar en las diferencias entre el recibir y el dar, lo que les hubiese gustado hacer al compañero y no hicieron, o lo que sin haber sido indicado hicieron. A los efectos de promover el intercambio, se juntan en grupos de seis.

Otras posibilidades:

- Se puede realizar utilizando el mismo sistema pero sin cambiar papeles.



PARA TENER EN CUENTA

- > Las consignas deben ser claras y breves. Es conveniente que los que están sentados de espaldas no vean lo que sucede.

CAMINO EMPEDRADO

Finalidad: *Promover el intercambio entre los distintos integrantes respecto al cuidado del cuerpo, el propio y el de los otros.*

Materiales: Sillas u otros elementos que sirvan de obstáculos.

Tiempo estimado: Media hora.

Propuesta de desarrollo:

a) Los integrantes se distribuyen en parejas. Uno queda sentado con los ojos cerrados; el otro de pie con los ojos abiertos. Éste levanta y conduce por entre los obstáculos a quien mantiene sus ojos cerrados. Durante aproximadamente dos minutos tratan de recorrer el sitio evitando el choque contra obstáculos y otros jugadores. Cambian los roles.

b) Intercambiar entre la pareja impresiones, sensaciones, emociones experimentadas en el proceso de llevar y ser llevado. Diferencias, similitudes, comodidad o incomodidad frente a una o las dos situaciones.

c) Promover cambio de parejas. Dar un par de minutos para contar algo de lo vivido y preguntar: En lo cotidiano, ¿en qué situaciones nos cuidamos? ¿En qué momentos descuidamos el cuerpo de los otros? ¿Cuándo nos sentimos descuidados por los otros? Se comparten en plenario las respuestas.

Otras posibilidades:

- La mitad del grupo espera fuera del salón mientras los otros preparan los obstáculos dentro. Luego cada uno guía a un compañero con los ojos tapados por entre los obstáculos.

- Cambiar las formas de conducir a quien va con los ojos cerrados. Por ejemplo, con un sonido o hablando pero sin contacto físico.



PARA TENER EN CUENTA

> ¿En qué nivel de desarrollo se encuentra el grupo?
¿Hay mucha desconfianza entre los participantes?
En caso afirmativo, es conveniente analizar y profundizar en las negativas a cerrar los ojos o en lo que se genera en quien es guiado cuando se lo conduce por lugares en que puede golpearse.

> En muchos grupos es conveniente que el período de reflexión, de puesta en palabras, sea breve, a los efectos de evitar el aburrimiento.



DINÁMICA

RUEDA DEL INTERCAMBIO

Finalidad: Favorecer el acercamiento a otros a quienes en general no se acercan. Provocar cambios de lugar entre los participantes.

Tiempo estimado: Media hora.

Materiales: Sillas.

Propuesta de desarrollo:

a) El grupo se encuentra en rueda, sentado en sillas. Dos de los participantes, de pie, ocupan el centro. A una señal, todos cambian de lugar y quienes están en el centro buscan una silla libre.

b) Quienes quedan sin silla ocupan el centro para reiniciar el juego. En el centro deben saludar, adoptar una pose, hacer una mueca, etcétera.

Otras posibilidades:

- Los participantes están ubicados de a dos en una silla. A la señal, cambian de parejas y los del centro buscan lugar.



PARA TENER EN CUENTA

> Todas las actividades pueden ser sometidas a reflexión una vez realizadas. Unas generan comentarios naturalmente; otras no. Ello no significa que el facilitador procure trabajar sobre cada una de ellas ni que lo haga de la misma forma con todos los grupos.

> En grupos con dificultades en la verbalización es conveniente hacerlo a través de una frase o una palabra. En grupos sin esas dificultades, cuando se pretende favorecer climas de encuentro y se requiere opinión sobre lo sucedido, es conveniente que los comentarios sean breves, a los efectos de no perder el clima.



DINÁMICA

PELOTITA COOPERATIVA

Finalidad: Promover el encuentro con otros, fomentando el acercamiento físico. Favorecer la cooperación entre los participantes.

Tiempo estimado: Media hora.

Materiales: Pelotitas de papel, de goma, o de fútbol no muy infladas.

Propuesta de desarrollo:

a) Formar una rueda tomados de las manos e incluir una pelota que será pasada sin utilizar las manos. El desafío supone que el grupo, sin soltarse las manos, traslade la pelotita en una vuelta completa a la rueda sin que caiga al piso, pasándola con los antebrazos, con las rodillas, con el mentón y el cuello.

b) En la medida en que el grupo adquiere fluidez en el pasaje de la pelotita, agregar otras a los efectos de aumentar la dificultad.

Otras posibilidades:

- Realizar los pasajes en sentidos contrarios: una pelota en un sentido y la otra en el sentido opuesto; una pelota en los antebrazos y la otra en las rodillas.



PARA TENER EN CUENTA

> En la medida en que el desafío es colectivo y los participantes lo resuelven sin soltarse de las manos, es conveniente motivar a quienes están en la rueda para que cooperen (sin usar las manos) con quienes están pasando la pelota, a fin de impedir que caiga al suelo.

> Es común que la primera vez no se entienda como desafío colectivo y se interprete que pierde aquel al que se le cae. Por ello es importante remarcarlo como desafío externo: "No creo que este grupo pueda en forma conjunta resolver esta prueba".

Los cambios de lugar

Es frecuente *promover actividades en subgrupos* para facilitar la integración, la intervención de todos o el aprendizaje de habilidades. Sin embargo, la tendencia es *quedar atrapados en un funcionamiento* que se torna mecánico y no cumple con los objetivos. Esto sucede cuando:

- *Los adolescentes se juntan con quienes quieren*, el facilitador no incide y quedan siempre por fuera los mismos adolescentes.
- *El adulto obliga en lugar de invitar con sutileza y sus propuestas son rechazadas* o aceptadas con reparos.
- El facilitador aplica siempre la misma técnica para conformar los subgrupos y *los adolescentes se anticipan a ella*.

Para evitar que esto pase y promover efectivamente una mayor integración grupal, se propone:

- *Analizar los grupos más allá de las individualidades que los componen, la presencia de personajes determinados* (el boicoteador, el payaso, el contra...) *o caracterizaciones generales fruto de una mirada superficial* (grupo insoportable, apático, rebelde...).
- *Aguzar la mirada para descubrir los subgrupos que viven, se relacionan y a veces se enfrentan encarnizadamente dentro de los grupos*.
- *Trabajar la distribución y redistribución de los subgrupos en forma sutil*, induciendo a los participantes a ocupar distintos lugares, corriéndolos del sitio en que comúnmente se estancan.

Lo que puede obstaculizar la participación de los adolescentes:

- La competencia por ocupar lugares protagónicos y la legitimación en ellos.
- La dificultad de colectivizar la palabra.
- Las pocas posibilidades de salirse de los lugares cotidianos para encontrarse en otros.



DINÁMICA

CONSTRUYENDO EL PUZZLE

Finalidad: Promover cambios de lugar dentro de los grupos.

Tiempo estimado: Cuarenta minutos.

Materiales: Cuatro *puzzles* con imágenes sugestivas que motiven a trabajar una cierta temática.

Propuesta de desarrollo:

a) Cada adolescente recibe una pieza de un *puzzle*. A una señal determinada, se juntan tratando de armar el *puzzle* que les corresponde.

b) Barajar nuevamente las piezas y entregarlas a los diferentes integrantes. Jugar tres o cuatro veces hasta promover una movida que mezcle, que entrevere.

c) Cada subgrupo trabaja sobre la imagen que le toca. ¿Qué les sugiere? ¿Qué trata? ¿A qué momento hace referencia? Se comparte luego lo trabajado.

Otras posibilidades:

- Cada vez que se forma el *puzzle*, el subgrupo cumple con una acción. Por ejemplo: formar una pirámide de tres pisos, ocupar con los cuerpos de todos el mínimo espacio en lo ancho, alto y largo o resolver un acertijo.

**PARA TENER EN CUENTA**

> Si el objetivo es mezclar los subgrupos, la temática elegida en la imagen no es de gran importancia. Sí el tiempo para compartir, representar la imagen a través de los cuerpos de los participantes, resolver un acertijo, o construir la pirámide ya mencionada.

> Los *puzzles* no deberían formarse con más de seis personas, para que cada uno sienta que en la intimidad del pequeño grupo tiene la opción de incluir su opinión, su acción.



DINÁMICA

SIETE DIFERENCIAS

Finalidad: Promover intercambios entre los diferentes participantes, favoreciendo el encuentro casual con otros.

Tiempo estimado: Media hora.

Materiales: Varios sobres marcados según cómo queramos que se junten (números, letras, signos del zodiaco, figuras geométricas...). Dentro de los sobres, imágenes con siete diferencias o siete semejanzas.

Propuesta de desarrollo:

a) Cada integrante recibe un sobre y se junta con aquellos que tengan la misma figura geométrica, luego el mismo signo zodiacal, luego el mismo número.

b) A partir de los subgrupos formados, extraer las fotocopias con las siete diferencias y resolverlas junto con los otros compañeros.

Otras posibilidades:

- Dentro del sobre ubicar un trabalenguas que el grupo tenga que decir en forma conjunta o un juego de ingenio que en conjunto deba resolverse.

**PARA TENER EN CUENTA**

> Una vez que se promueven los intercambios, frente a la conformación de cada subgrupo, proponer una acción de rápida realización. Por ejemplo: traer un zapato, armar una cadena lo más larga posible con ropa, formar la letra "a" con los cuerpos de todos, etcétera.

Algunos principios que hacen al proceso y a los encuentros

Promover una cultura participativa supone un proceso a largo plazo, un aprendizaje que va mucho más allá de la definición de un proyecto o de la realización de una actividad, que es algo más específico y puntual. Las reuniones, sesiones y encuentros son momentos privilegiados de práctica concreta, pasibles de ser planificados y, por tanto, de ser parte de un proceso.

En cada encuentro confluyen, por un lado, elementos específicos que refieren a la construcción de la reunión y, por otro, elementos técnico-metodológicos que corresponden al proceso. Tanto la reunión como el proceso tienen su razón de ser en tanto el centro de la propuesta es el grupo de adolescentes y las individualidades que lo componen.



GLOSARIO

Encuentro, reunión o sesión: Instancia de interacción de un grupo de adolescentes con un adulto facilitador, con el fin de llevar adelante una iniciativa o desarrollar alguna actividad lúdica o de integración.

Principios generales

Hay aspectos metodológicos relevantes que afectan tanto el proceso, la construcción de una reunión y la sucesión de actividades como la obtención de resultados.

Progresividad. Teniendo en cuenta la realidad de cada grupo, es pertinente realizar acciones graduales, lo que no significa que no puedan utilizarse recursos de impacto para provocar un cambio sustancial en el clima instalado.

La progresividad contempla una diversidad de vías de acción: de lo simple a lo complejo, de lo masivo a lo personal, de lo individual a lo colectivo, de menos a más, de más a menos...

Veamos algunos ejemplos de progresividad:

- Es impensable que un grupo inhibido, temeroso, con dificultades para traducir en palabras pueda desde un principio colectivizar verbalmente. Será necesario ir construyendo el proceso, pasando por sucesivas etapas de trabajo en grupo previas al trabajo individual.
- Un grupo hiperactivo posiblemente tenga dificultades para reflexionar o para concentrarse en una actividad. Quizás necesite estímulos breves, intensos y variados que le permitirán desarrollar luego una acción más introspectiva, más lenta, de compromiso individual o colectivo (también breve). Se trata de ir modificando el clima de hiperactividad en una progresión decreciente en intensidad.
- En todos los grupos, exponerse en forma individual ante otros genera ansiedad, angustia e inhibición. Quebrar la inhibición primaria del mostrarse a otros es parte de una tarea progresiva. Detener las bromas y burlas que muchas veces acompañan las opiniones o acciones, proteger a quienes se animan, son formas de marcar límites necesarios y precisos. Para evitar el repliegue es aconsejable la exposición masiva, simultánea, donde el centro es quien coordina, para que luego, en sucesivas exposiciones mínimas, voluntarias, a través de una acción o palabra, los adolescentes vayan doblegando sus temores.

Sistematicidad. En contraposición con la tendencia de proliferación de los proyectos e intervenciones aisladas (aquellas que no estabilizan un vínculo), al pensar en una cultura participativa y de desarrollo de procesos, parece fundamental hacer sistemáticas las intervenciones del facilitador.

Esta presencia sistemática da seguridad al adolescente, ritualiza los encuentros y remite al participante a gestos y signos que lo identifican como integrante de ese grupo y no de otro. Contribuye también a potenciar el sentido de pertenencia.

Variabilidad. Refiere a los giros que una actividad debería contemplar. La variedad evita la monotonía, el desgaste, el aburrimiento y comporta distintos estímulos que favorecen la participación. A veces, por el afán de cumplir con compromisos predeterminados, se tiende a establecer en los encuentros ciertas rutinas que obran en contra del espíritu creativo. Otra situación similar que termina generando el mismo efecto tedioso se da cuando los adolescentes demandan obsesivamente la repetición de algunas actividades.

La variedad de propuestas lúdicas o el hecho de que éstas den pie a lo imprevisto contribuye a que el aprendizaje sea más disfrutable.

Alternancia. Tiene que ver con la posibilidad de poner en juego distintos tipos de estímulos que induzcan al descanso frente a la fatiga, la relajación frente a la tensión, la calma frente a la agitación, la distensión frente a la concentración. Estos estímulos no necesariamente tienen que estar presentes en todas las reuniones o actividades que se realizan.

Hay ciertas actividades en las que las defensas bajan y el participante se vuelve más vulnerable, más abierto o más proclive a emocionarse. Algunas, violentas en su movimiento, desgastan las energías. Otras, impactantes en su forma o aparición, desconciertan y permiten trabajar en un clima diferente.

La posibilidad de alternar favorece el manejo de los ritmos individuales y grupales, y abre la posibilidad de atender a distintos tipos de participantes.

Manejo de los tiempos. Tiene repercusión en el proceso, la reunión y las actividades que se desarrollan en ella.

En torno al proceso, hay una tendencia a delinear objetivos y estrategias para un período determinado. Sin embargo, la estipulación del tiempo debe hacerse según criterios muy flexibles que permitan readecuar o corregir el rumbo si es necesario. El tiempo en el proceso supone tener en cuenta la experiencia previa, la adaptación a los sucesivos estímulos y, por tanto, conocer el tipo de grupo con el que se está trabajando. ¿De cuánto tiempo se habla cuando se piensa en un proceso que posibilite escuchar con respeto a todos los participantes?

Por otra parte, hay un *tiempo de reunión*. En él, las acciones y las propuestas se vinculan a los elementos ya mencionados (progresividad, sistematicidad...), pero de forma especial a uno de ellos: el que determina el aburrimiento o el encantamiento. Más que pensar en el tiempo reloj, el tiempo de una reunión debería condicionarse a las posibilidades de atención de cada grupo; en consecuencia, la duración de las actividades previstas variará. Esto implica que los grupos con sus particularidades responderán de manera diferente según el tipo de propuesta: ante las más atractivas, demostrarán mayor compromiso y los tiempos se extenderán. Por ejemplo, si la propuesta es de expresión corporal y el grupo tiene dificultades para manifestarse a través del cuerpo, es muy probable que responda a la consigna rápidamente y el adulto a los diez minutos se encuentre con que todo lo que había preparado ha sido fagocitado por los adolescentes.

Por otra parte, no hay que olvidar que las actividades demandan o provocan el desarrollo de otras, con lo que se crea un efecto de continuidad.

Motivación. Cuando se habla de la motivación de individuos o grupos, puede pensarse que se trata de una suerte de seducción o encantamiento generados tanto por la actividad en sí como por elementos externos a ella.

En esta línea, un aspecto por demás interesante tiene que ver con la actitud del adulto. Éste contagia a través

de su movimiento, de su actitud, de una serie de recursos personales que hacen a su interior, a su intuición, a su espontaneidad en la relación, así como también a una serie de recursos como el gesto, el movimiento y las diferentes modulaciones de la voz. Se trata de elementos sobre los que cada adulto puede trabajar en lo que podría denominarse un *mirarse a sí mismo y a sus recursos internos*.

Por otra parte, hay recursos que no dependen del gesto ni de la voz del adulto y que también son motivadores: la expectativa, el imprevisto, el impacto y la sorpresa ponen en juego mecanismos que disponen a participar, a querer saber de qué se trata o qué va a pasar. También las formas como se presentan las propuestas pueden incluir una suerte de desafío, una invitación a descubrir o investigar.

En torno a la palabra y el diálogo

La reflexión incluye uno de los muchos tipos de juegos de palabra que existen: el diálogo. A diferencia de los de oratoria, en los que se compite con otro u otros y lo importante es ganar, en éste se promueve el intercambio, el avance en la discusión, la inclusión de la palabra de todos. Vivido placenteramente, el diálogo aporta a quienes participan. En el contexto de un proceso, genera aprendizajes, se va alimentando y evoluciona en la ida y vuelta que se da entre los distintos participantes.

Hay una serie de enunciados que lo enmarcan, que le permiten ser, cuya ausencia impediría una relación dialógica.

Un enunciado sostén del diálogo es la pregunta, vital al disparar el intercambio de que hablamos. De la forma que adquiera la pregunta dependerá la habilitación para que el diálogo pueda concretarse. Se puede plantear para abrir, para iniciar, para conocer, para acercar, para favorecer, para saber qué saben o para que respondan simplemente lo que se quiere oír. Hay un principio orientador que no falla si se quiere saber si las preguntas promueven el diálogo: no se debe conocer de antemano la respuesta.

Es importante tener en cuenta desde qué lugar se pregunta: ¿desde el de quien busca una respuesta concreta, el de quien pretende recabar la mayor cantidad de opiniones o el de quien desea habilitar un proceso de intercambio?

Hay algunos aspectos a considerar que no son menores respecto a las preguntas:

- Quien pregunta, ¿puede ser preguntado?
- Al momento de preguntar, ¿se tiene en cuenta la realidad grupal? Si sus integrantes son inhibidos, hiperactivos, muy numerosos, están en plena etapa de estudio o tienen dificultades para verbalizar, todo ello influirá en las posibilidades de diálogo.
- ¿Qué estímulos se utilizarán para favorecer que la palabra aparezca? “Sintetiza en una palabra”, “Escribe una opinión”, “¿Qué te sugiere la imagen?”, “¿Qué le agregarías?”, “¿Qué música le pondrías?”.
- ¿Cómo se van a enunciar las preguntas? Habilitar, limitar o trozar las posibilidades del diálogo supone enunciar las preguntas de diversas maneras.
- Un tipo de preguntas tiende a habilitar respuestas abiertas. En la medida en que la palabra aparece con mayor fluidez es posible construir opiniones y el diálogo empieza a llenarse de contenidos.
- La pregunta como invitación a la respuesta tiene múltiples posibilidades y es otra manera que habilita a contestar: “¿Puedes profundizar en eso de ponerle color?”.
- Otras preguntas pueden obrar como elementos críticos que obliguen a cuestionarse. Dependen de la forma, el carácter y hasta del tono: “¿Qué quieres decir con eso?”, “¿Cuáles son los fundamentos?”, “¿Por qué habría de creerte?”. La forma es tan importante que cuando se hace muy crítica puede obturar el diálogo o provocar el repliegue de quien es interrogado.

La pregunta requiere de otro enunciado: la respuesta, o de otra pregunta para continuar en su desarrollo. En algunos grupos es conveniente que los participantes puedan escribir las respuestas y luego leer cada uno la suya (si se animan), o la de otro al azar, o leerlas todas quien coordina. La respuesta es el enunciado posterior a la pregunta; da cuenta de ella, puede tomar carácter informativo, exponer creencias, sentimientos, emociones. Puede cerrar las posibilidades de diálogo o, por el contrario, mostrar interés, explorar, reflexionar, invitar a nuevas preguntas.

El diálogo requiere de enunciados reguladores: reglas que previamente se manejan y que permiten proteger las respuestas de los adolescentes. Resultan fundamentales al trabajar con grupos, pues llevan a la presencia de los límites. La ausencia de reglas genera desconfianza y malestar, que se manifiestan con evidentes repliegues. Si no están presentes, los grupos las reclaman.

Muchas veces, quien coordina se preocupa por aprender a preguntar, a fin de dar oportunidad al diálogo, y no siempre presta atención a un elemento fundamental para que éste pueda continuar: qué hacer con las respuestas de los participantes. El arte de *contestar a las respuestas* es quizás el más difícil de dominar, pues a veces se responde sin quererlo más allá de las palabras, con los tonos, la mirada o algún gesto que puede llevar a que el otro se repliegue y el diálogo se corte.

Dos enunciados se suceden en el juego del diálogo: la *construcción* y la *reorientación*. El primero, como su nombre indica, construye, ajusta sobre la misma línea de discusión, sintetiza y avanza, no permite que el tema muera en las repeticiones y ofrece nuevas opciones. Se diferencia de la reorientación en que ésta desvía el tema, obra como motivador, le cambia el sentido. Por ejemplo: "Si esto que estás diciendo lo vinculamos a este otro tema, ¿qué se te ocurre que podría pasar?".

Construir y reorientar se van sucediendo a medida que el diálogo así lo amerite.

Principios específicos

Hay algunas cuestiones de carácter más puntual que inciden en la construcción de una reunión, en la sucesión de actividades, en los objetivos planificados y en la consecución de los climas más adecuados:

Estructura de un encuentro. Si bien es posible dividir la estructura imaginariamente, en la práctica estas separaciones no se dan como pasajes bruscos.

- La apertura es la primera etapa. Incluye el poner en clima, preparar, animar y despertar expectativas. A esto se lo llama *caldeamiento*. En esta fase se dispone a individuos y grupos para lo que vendrá, aunque la propuesta no debe ser tan impactante que el grupo quede prendido de la vivencia.

- La segunda constituye la parte central y remite al núcleo de la actividad: ¿Se piensa trabajar sobre los intereses de los adolescentes? ¿En qué está centrada: en la diversión, en el conocimiento de los participantes, en la reflexión? Debería desembocar fluidamente en la última etapa.

- La tercera es el cierre, que no necesariamente incluye el cierre temático, sino que es la culminación de la actividad. En este punto se puede perder la atención de los participantes o el grupo se puede ir desgranando. Es el momento de la síntesis y de hacer los pedidos para el próximo encuentro. En ese sentido es importante, porque tiene aspectos que aportan al desarrollo y al enlace con las siguientes reuniones. Se sugiere dar unos minutos para la despedida colectiva.

Las reuniones y los climas. Al hablar de *climas* se hace referencia a los diferentes momentos que se establecen en una reunión, según la *temperatura ambiente* que se genera. Sentimientos y emociones varios se adueñan del encuentro.

El clima tiene que ver con las sensaciones que se generan dentro del grupo. Puede ser festivo, de introspección, de tensión, de expectativa, de guerra,

de afectuosidad o de profunda reflexión. En un mismo encuentro pueden producirse distintos climas o bien trasladarse climas de un encuentro a otro.

Cuando el adulto llega a un grupo de adolescentes ya hay un clima instalado. Desconocerlo puede suponer un obstáculo en la tarea. Es común que en el encuentro con un grupo se produzca una serie de reacciones vinculadas a las individualidades, a lo colectivo, a la dinámica desarrollada en las reuniones previas, a la relación construida.

Para motivar determinados climas

Diversos recursos pueden utilizarse para promover cambios en el estado colectivo. Apuntan a descolocar al que llega, poniéndolo en una situación diferente, lo que permite despojarlo de sus defensas:

- Utilizar sonidos, colores, olores e imágenes que, solos o juntos, pueden componer un ambiente sugestivo.
- Cambiar el lugar de todos los días: bancos, sillas y mesas patas arriba; luces apagadas; la puerta que siempre está cerrada hoy está entornada o totalmente abierta; no permitir el ingreso hasta determinada señal.
- Variar la forma de ingreso de todos los días: con los ojos cerrados, en forma individual, en parejas.
- Solicitar que se traiga un material, un objeto personal que luego se puede utilizar para la propia actividad.
- Requerir que se pague una entrada simbólica al ingreso, anunciando sin anunciar lo que va a suceder.

Es posible que haya detonantes de un clima más convulsionado o más chato que otros días. También puede ocurrir que el ambiente no favorezca los aprendizajes, sino que, por el contrario, tienda a boicotarlos o frenarlos. Todo esto, en definitiva, terminará constituyendo un tipo de clima que condicionará la reunión.

¿Cómo provocar cambios ante un clima tenso, alborotado o de enfrentamiento?

Para quebrar los climas instalados

Se trata de recursos para utilizar ante situaciones instaladas, previas a la intervención, que inciden en la reunión y que pueden ser de índole diversa. El objetivo es desviar la atención de los adolescentes hacia una nueva propuesta a los efectos estratégicos de *ablandar* el clima.

Algunos ejemplos eficaces son: un ruido imprevisto, un golpe fuerte en una superficie, el sonido de un objeto que cae, luces que se apagan, el facilitador que adopta una actitud corporal distinta de la habitual o ilógica (pararse sobre la mesa, ordenar objetos, caminar por encima de los bancos, etcétera).

Secuencias de un proyecto participativo

Un proyecto participativo es una acción de mediano plazo dirigida a un logro concreto. Los intercambios entre diferentes grupos, la formación de un club o la realización de una presentación teatral son algunos ejemplos. El proyecto es realizado en forma colectiva por el grupo que lo gestiona; promueve aprendizajes, favorece la organización interna, exige un nivel de compromiso y responsabilidad mayor que la mera concurrencia a una reunión. La idea es concebirlo integrado a un proceso, si bien ésta no es condición imprescindible para que sea un proyecto participativo.

Ante un proyecto que está en manos de los adolescentes, es imposible para el facilitador saber de antemano qué tema elegirán y cuál será el rumbo. Sí es posible —la experiencia lo habilita— cierto nivel de previsión acerca de las líneas en las que se basará para su desarrollo y los tiempos que se requerirán.

Un aspecto ya mencionado que condicionará el curso, la definición y ejecución del proyecto es el grupo, el cual deberá contar con un grado de cohesión y de confianza suficiente para enfrentarse a las distintas etapas. Para ello será necesario, como primer paso, trabajar en algunos de los componentes que hacen a su conformación: el conocimiento y la confianza. Una vez iniciados los pasos del proyecto, debería profundizarse en estos componentes con el fin de promover avances en el desarrollo grupal. Pero también atender otros componentes de la dinámica en grupo que se van procesando mientras se desarrolla el proyecto: el trabajo en los subgrupos, la cooperación, las formas de comunicación que se establecen, las formas de negociar los conflictos, la aceptación de los compañeros, entre otros.

A los efectos de la conformación grupal, los juegos son una constante en la propuesta.¹²

Pasos

1. Identificar intereses e ideas
2. Elegir un tema
3. Planificar
4. Ejecutar
5. Evaluar

Identificar intereses e ideas

Esta fase contempla un primer momento de estímulo con propuestas desconocidas para los destinatarios. Este tipo de propuestas permite que los adolescentes puedan experimentar, conocerse en nuevas situaciones y enriquecer sus futuras ideas.

En una segunda instancia, se incita a los adolescentes a indagar sobre sus intereses y sobre las temáticas que los preocupan, para terminar concretando algunas ideas que desean transformar en proyectos. Éstas se ordenan y agrupan de acuerdo con sus características y similitudes o por su carácter complementario.

En esta fase es importante habilitar el *vuelo* de los adolescentes y evitar cualquier tipo de censura, partiendo de la base de que cualquier idea puede ser válida. Esto implica rescatar experiencias y cuestiones que tienen que ver con sus necesidades, sus ilusiones, sus expectativas, sus temores y sus dificultades con el mundo adulto.

¹² Véase el anexo de este capítulo, donde se presenta el tipo de clasificación de juegos que se mencionan en la guía, p. 134.

La experiencia previa de los adolescentes determina muchas de las propuestas; por eso la necesidad de estímulos nuevos que sumen al conocimiento de los adolescentes.

Ante propuestas que supongan algún tipo de apoyo adulto, el adolescente suele responder con desconfianza. Acompañar este proceso, desde el rol adulto, supone transmitirles la convicción de que es posible.

Elegir un tema

A partir de la gama de ideas planteadas, en torno a las cuales han reflexionado, se procede a decantar los verdaderos intereses. Se analizan los fundamentos de las ideas y se profundiza en las posibilidades de implementación, indagando en experiencias anteriores y a través de otros actores o fuentes de información. Esta etapa implica clarificar los temas, las razones de su propuesta y las posibilidades de ejecución.

Se pretende que los adolescentes puedan resolver sin sentir que compiten en la elección; por tanto, se buscan acuerdos y consensos. La elección del tema supone, en algunos grupos, abordar con detenimiento la cuestión de los liderazgos y evitar entrar en la lógica de ganadores y perdedores. En otros, implica un esfuerzo por clarificar al máximo cuáles son los intereses, teniendo en cuenta que muchas veces los adolescentes son cambiantes en sus resoluciones. En definitiva, lograr el mayor nivel de análisis a los efectos de llegar a la mejor elección posible. El respeto por las opiniones de todos y cada uno de los integrantes del grupo es vital.

Para asegurar la viabilidad del proyecto, el facilitador debe buscar el equilibrio entre el descreimiento y la euforia momentánea que guía

a muchos grupos, pues ambos pueden conducir a la frustración.

Planificar

Supone tener en cuenta por qué, para qué, cuándo, cómo, dónde, qué se necesita y de qué forma el grupo se organiza para llevar adelante el proyecto. Se debería ajustar todo lo concerniente a las cuestiones logísticas y operativas para lograr el objetivo previsto.

Quizás ésta sea la parte más engorrosa para los adolescentes, porque las variables *tiempo* e *inexperiencia* juegan muchas veces en contra. El adolescente se inclina por la inmediatez y se le dificulta concebir una planificación a largo plazo. La falta de experiencia requiere el apoyo adulto. No obstante, es importante que experimenten, pues emergen formas de actuar y resolver que difieren de las formas adultas, y son una valiosa vía de aprendizaje.

La planificación supone cierto tipo de subacciones (gestiones de preparación o producción, conseguir materiales, ensayar...) que generan conflictos, fortalecen o debilitan al grupo, porque todo esto implica compromisos y responsabilidades no contempladas de antemano.

Ejecutar

Etapa en que el grupo se muestra, se prueba, se tensa, soporta las presiones lógicas de la realización; en que visualiza y sintetiza el esfuerzo. En ella se mezclan los miedos al fracaso con la alegría de la realización. La ejecución expone a cada uno de los adolescentes ante compromisos y responsabilidades. En ese contexto nuevo surgen nuevas alianzas (entre quienes están más comprometidos, por ejemplo) y los adolescentes se redescubren como actores frente a los resultados.

En síntesis, se genera y consolida un nuevo aprendizaje. Y si la experiencia es positiva, motiva a más, a repetir esa u otra similar. En ese sentido puede obrar como un motor propulsor para el propio grupo o como modelo para otros adolescentes.

Evaluar

Pensar en la evaluación presupone que esta etapa debe ser realizada en conjunto con los adolescentes. La evaluación debería permitirnos ver lo que hemos logrado, compartir la experiencia desde la distancia y el tiempo, revitalizarla a los posibles efectos de proyectarla, reconocer los aprendizajes, los obstáculos presentados, las formas cooperativas asumidas, los descubrimientos individuales.

Si bien los adolescentes suelen evaluar las acciones que les interesan (el baile de la noche anterior, aquella salida que recuerdan sistemáticamente, el partido jugado, la pelea en la calle), lo hacen en general desde la recuperación de la anécdota, sin profundizar en todos los aspectos presentes en la situación. La inmediatez que acompaña al adolescente no le permite, en general, visualizar los tiempos y proyectarse. Esto entorpece la posibilidad de profundizar en la evaluación, cuestión que se agrava cuando el trabajo ha requerido un largo período.

Las evaluaciones pueden llegar a sintetizarse en “estuvo bueno” o “estuvo malo”. Es decir, los adolescentes tienden a evaluar desde lo emocional (lo que no está mal), pero se quedan en este punto. A partir de esta primera, casi natural, rememoración, se trata de favorecer la aparición de otros elementos, tratando de saltar más allá de lo anecdótico. Esto implica analizar, a partir de la

experiencia, el proceso, la interna grupal y el alcance de los objetivos propuestos. Para ello es conveniente promover el uso de juegos —actividades lúdicas disparadoras—, acompañados de preguntas que faciliten una visión crítica y permitan “medir” los alcances de lo realizado.

A fin de realizar una evaluación conjunta con los adolescentes es necesario, por una parte, utilizar métodos sencillos, flexibles y divertidos; por otra, que los adolescentes hayan estado plenamente involucrados en el proceso, que hayan definido ellos mismos cómo medir los logros. Los alcances y repercusiones del proyecto deben ser ineludiblemente compartidos con ellos.

La evaluación ayuda a ganar confianza porque implica pensar críticamente, reconocer los aciertos y aprender de los errores.

Evaluar, ¿para qué?

- Saber qué se ha logrado.
- Identificar fortalezas y debilidades.
 - Compartir experiencias.
- Revisar y mejorar la planificación.

DINÁMICA PARA ADOLESCENTES

Desarrollar un proyecto tomando como referencia el marco teórico y el esquema descrito en este capítulo.

DINÁMICA

HUMOR

Propuesta de actividad:

A partir de la tira cómica, abordar con los adolescentes otras situaciones que tengan que ver con la vida cotidiana y sus formas de relacionarse.

Las viñetas pueden ser disparadores de la discusión o de la elaboración de otras. También es posible presentar la tira sin el cuadro final de desenlace o con los globos vacíos para que los adolescentes propongan finales y diálogos alternativos.



ANEXO 1

¿Qué hacer...

... si unos adolescentes dicen que están aburridos o que no quieren participar en una actividad?

- Pregúnteles por qué, cuál es el problema.
- Hágales saber que ellos no tienen por qué hacer nada que no quieran, y que son bienvenidos a integrarse otra vez, cuando lo deseen.
- Pídales sugerencias de actividades que les gustaría hacer en lugar de esa.
- Búsqueles una tarea especial, como sacar las fotos o llevar las actas de la sesión.
- Averigüe si hay algo en que sean particularmente buenos y con lo que puedan contribuir al proceso.

... si se está quedando corto de tiempo?

- acuerde con los otros facilitadores o con los participantes qué parte de la actividad podría eliminarse, acortarse o posponerse.

... si le está sobrando tiempo?

- Tenga siempre prontos juegos extra para el caso de que le sobre tiempo.
- Permita que las actividades planificadas se desarrollen en un tiempo más largo.
- Pida a los adolescentes sugerencias de qué hacer en el tiempo restante.

... si un grupo no logra ponerse de acuerdo?

- Destaque alguna coincidencia que haya en los argumentos de cualquiera de las partes.
- Pida a los adolescentes una solución o compromiso al desacuerdo.
- Recorra a juegos que construyan habilidades de cooperación y escucha.
- Intégrese a diferentes grupos si lo considera conveniente.
- Asuma un rol más activo en el apoyo al grupo.

... si a los adolescentes no se les ocurre ninguna idea o las que proponen parecen totalmente impracticables?

- Reitere el foco del proyecto y los propósitos que se buscan.
- Reformule el problema para ayudar a clarificarlo.
- Ponga ejemplos o formule sugerencias e ideas amplias.
- Divida al grupo en subgrupos más pequeños a fin de facilitar la discusión.

... si el proyecto saca a relucir conflictos personales o áreas problemáticas en el grupo o institución?

- Intente despersonalizarlo.
- No esquive el problema.
- Asegúrese de estar trabajando dentro de las políticas de la institución.
- Busque alguna persona que pueda ayudarlo a encontrar una solución.

... si le falta confianza en sí mismo para hacerlo solo?

- ¡Pida ayuda!
- Empiece de a poco y no la complique.
- Busque otras personas con las que trabajar.

... si la institución reduce el tiempo de su proyecto?

- No se rinda. Argumente a su favor.
- Sea firme y convincente respecto a la importancia de terminar lo que ha empezado.
- Coméntelo con los adolescentes y realicen planes alternativos.
- Simplifique las expectativas y los resultados esperados.

... si los adolescentes comienzan a discutir?

- Si es sobre el tema de la sesión, transforme la discusión en un debate.
- Si es sobre otro tema, pídale que dejen la discusión para más tarde o haga un recreo de unos pocos minutos y lleve la discusión fuera del grupo.

... si alguno de los participantes se perturba mucho?

- Mantenga la calma y trate de averiguar qué provocó el estallido.
- Sugiera que salga, ofrézcale ayuda o pídale a algún otro facilitador que lo apoye.

... si alguno de los adolescentes revela haber sido sometido a algún tipo de abuso?

- Asegúrese de que todos los facilitadores estén familiarizados con los mecanismos de protección y abordaje antes de comenzar el proyecto.
- Admita el problema y discútalo en privado con el adolescente (como y cuando lo considere apropiado).
- Asegúrele que usted hará todo lo que esté en sus manos para ayudarlo.
- No prometa guardar ningún secreto.
- Siga los procedimientos de protección que rijan en la institución en que está.

ANEXO 2

Una mirada al juego y sus particularidades

Si se presta una atenta mirada a los juegos, se percibirán aspectos diferentes que permiten analizarlos desde múltiples puntos de vista. El instrumento o material de juego, la cualidad principal que exige, el número de jugadores, el lugar donde se desarrolla, el tipo de espacio, las reglas y hasta la posibilidad de que un mismo juego pueda realizarse individual o colectivamente son algunos de esos aspectos.

Desde esta perspectiva, se elige uno, teniendo en cuenta que un mismo juego puede contener diferentes cualidades. Un juego puede promover el desarrollo creativo, la competencia entre los participantes y la exclusión (el que pierde, sale). Otros fomentan la integración de todos los participantes. Los hay de carácter competitivo o de carácter cooperativo. Están los que se sostienen en la burla y los que se apoyan en los afectos, los que promueven ciertas habilidades físicas, mentales o expresivas.

En realidad, cada uno de los juegos expresa, plasma una forma de comunicarse y de relacionarse entre los jugadores. Habla de diferentes modos de conocer el mundo, de mostrar actores, de simbolizar temáticas.

Pensando en la conformación de procesos participativos e integradores, en la realización de un proyecto, se propone una forma de clasificar, de ordenar, que puede ser aplicada en el trabajo con grupos.

Esta clasificación construida es relativa, como lo son todas. Sus categorías no son excluyentes. La clasificación toma como guía aquellos juegos que hablan de distintas formas de expresarse, comunicarse, vincularse con uno mismo y los otros, pero también intenta ser coherente con los aspectos técnico-metodológicos mencionados en el capítulo V.

Animación

El objetivo de estos juegos es animar al grupo para desarrollar las actividades que están por venir, preparar el terreno generando el clima adecuado. No sólo deben pensarse para el arranque de una reunión; pueden ser utilizados en momentos en que se pierde clima (en que el aburrimiento gana los estados de ánimo) o al cierre mismo del encuentro.

Incluye aquellos juegos que facilitan la atención y concentración de los integrantes, que provocan la risa que distiende psicológica y físicamente y nos ubica en un clima agradable. En general son juegos de fácil ejecución y breve duración.

Su papel es fundamental en los grupos nuevos. Es común que en éstos se demore el inicio de una reunión y se respire cierta incomodidad en el ambiente mientras van llegando sus participantes.

Pero también son útiles en los grupos porque, mientras el inicio se atrasa, aumenta la dispersión y la tendencia es a congregarse en pequeños subgrupos. Cuando el grupo ya se conoce y ha perdido ciertas inhibiciones, estos juegos actúan como facilitadores del clima que se pretende desarrollar.

Ejemplos de este tipo de juego serían *Apaga la vela* (p. 26), *Sobre los alambres* (p. 57). *Para medir las competencias afectivas de los adultos con los adolescentes* (p. 103), *Para medir las competencias afectivas de los adolescentes con los adultos* (p. 104).

Integración: presentación, conocimiento, confianza

Como indica su nombre, favorecen la integración en un grupo.

Conocer los nombres; saber algo de los compañeros; trascender las características físicas o primeras apariencias; ponerse en el lugar del otro; poder realizar acciones conjuntas y proyectar intereses; confiar el propio cuerpo al compañero, sosteniendo, acariciando, agarrando y soltando; investigar en la mirada; descargar la agresividad; expresar ideas y formas de pensar y sentir..., son algunas de las posibilidades que abren estos juegos.

Presentación

En este tipo de juego los participantes intercambian sus nombres y algunos datos personales, como lugar de procedencia o dirección, que sin exigir demasiado comienzan a mostrarlos frente a los otros.

Los juegos de presentación evitan algo que ocurre frecuentemente: el facilitador piensa que los integrantes del grupo ya se conocen, nadie se presenta y entonces los nombres quedan por ahí. Están pensados, pues, no sólo para los grupos que no se conocen, sino también para grupos en que existe cierto conocimiento.

La presentación por medio de nombres o apodos ficticios, en lugar de los reales, permite interesantes abordajes al jugar los apodos como un elemento más de identidad personal o personalización.

Ejemplos: *¿Quién te rodea?*, *Conociéndote la espalda* (p. 116).

Conocimiento

Las preguntas personales, el compartir sentimientos y experiencias de vida, la pregunta libre a los compañeros, los recuerdos, las historias, las fantasías, los olores y colores, los miedos, las tristezas y alegrías puestos en forma individual para compartir, favorecen el conocimiento entre los participantes y, por ende, apuntan a mejorar los niveles de integración y producción grupal. También permite a los adultos conocer (indagar, detectar) intereses, necesidades, formas de pensar, sentir y actuar de los adolescentes.

Ejemplos: *Diferentes parecidos* (p. 33), *La silueta* (p. 39), *Completar la frase* (p. 41), *Para medir las competencias afectivas de los adultos con los adolescentes* (p. 103), *Para medir las competencias afectivas de los adolescentes con los adultos* (p. 104), *Tarjetas preguntonas* (p. 85), *Ronda de platos* (p. 28), *Sobre los alambres* (p. 57), *¿Cómo se recuerdan los adultos a sí mismos como adolescentes?* (p. 27).

Confianza

Estos juegos apuntan a romper inhibiciones que traban los vínculos cotidianos. Se sustentan en distintas formas de comunicación que habilitan la posibilidad de confiar

en los demás. Desde esas formas, los jugadores se presentan, se muestran. Los juegos de presentación y de conocimiento son juegos de confianza.

Hay otros que incluyen el cuerpo propio y el del otro. En éstos la necesidad de cuidar al compañero, de provocarle sensaciones cálidas, de conducirlo con los ojos cerrados promueve la confianza. Lo mismo ocurre en otras manifestaciones lúdicas en las que interviene el contacto afectuoso, el traslado cuidadoso de diferentes maneras o el mostrarse con movimientos fuera de lo común frente a otros.

Ejemplos: *Posturas corporales* (p. 102), *La silueta* (p. 39), *Completar la frase* (p. 41), *¿Qué te provoca?* (p. 118), *Camino empedrado* (p. 119).

Mezcladores

Estos juegos se caracterizan por promover cambios de individuos y subgrupos dentro del grupo. Separa a quienes están juntos, junta a quienes están separados. De manera fluida la dinámica del juego mezcla a los participantes, lleva a establecer comunicación y a compartir acciones con todos los integrantes del grupo.

Ejemplos: *Siete diferencias* (p. 122), *Construyendo el puzzle* (p. 122), *Rueda de intercambio* (p. 120).

Cooperativos

El objetivo en estos juegos es externo al grupo. El grupo debe resolver un desafío con todos sus integrantes, en forma alternada o simultánea. La actividad reclama la participación de todos; la diversión está en vencer el obstáculo. Muchos de estos juegos mejoran la confianza, en tanto el confiar colectivamente en el otro supone enfrentarnos al binomio confianza/desconfianza.

Ejemplo: *Desarrollar un proyecto* (p. 131).

Liberadores

Desinhiben, desbloquean, liberan de trabas. Su valor es diferente al de otros juegos, ya que posibilitan el encuentro con uno mismo, desarrollan la libertad corporal, fomentan la liberación de sentimientos (afectividad, agresividad). Si bien también se centran en habilitar la expresión verbal o plástica, la corporal es esencial. El cuerpo es uno de los

principales blancos de la represión social y el disciplinamiento. Liberarlo, abrirle otros espacios, permitirle otros movimientos —darle soltura a la cadera, despejar la voz y a la risa de la mano que las silencia— es el centro de estos juegos.

Ejemplos: *La diversidad adolescente* (p. 31), *Y ahora, nuestra mirada sobre el tema* (p. 60), *Seis minutos de límites* (p. 87), *Poner y sufrir límites a la luz del artículo 12 de la CDN* (p. 89), *El sobre* (p. 100), *¿Cómo nos relacionamos entre adolescentes?* (p. 37), *Posturas corporales* (p. 102).

Creativos

Desde las distintas formas expresivas, es posible concebir los juegos que promueven el desarrollo creativo de individuos y grupos. La expresión escrita, plástica, corporal, musical, por sí solas o integradas, permiten desarrollar el espíritu creativo. Las formas que adquieren estos juegos son variadas y dependen de los estímulos que se utilicen (olores, colores, sonidos) y de las consignas que se planteen (tienen diez minutos, no pueden hablar, pueden usar solo un material para construir...).

Ejemplos: *El diccionario de la esquina* (p. 38), *¿Cómo nos relacionamos entre adolescentes?* (p. 37), *Una historia personal* (p. 51), *¡Qué lío con mi tío!* (p. 80), *Categorías impensables o categorías locas* (p. 105), *Posturas corporales* (p. 102), *Y ahora, nuestra mirada sobre el tema* (p. 60).

Protagónicos

Las consignas habilitan a que los propios jugadores construyan el juego o los distintos juegos. Son lo suficientemente amplias como para permitir gran flexibilidad y, por lo tanto, importante gestión propia. Van desde aquellos juegos en que la interna se arma a partir de los propios jugadores (inicio, desarrollo y final) con simplemente una consigna que los desencadena, hasta aquellos otros en que sucesivas consignas los van ordenando.

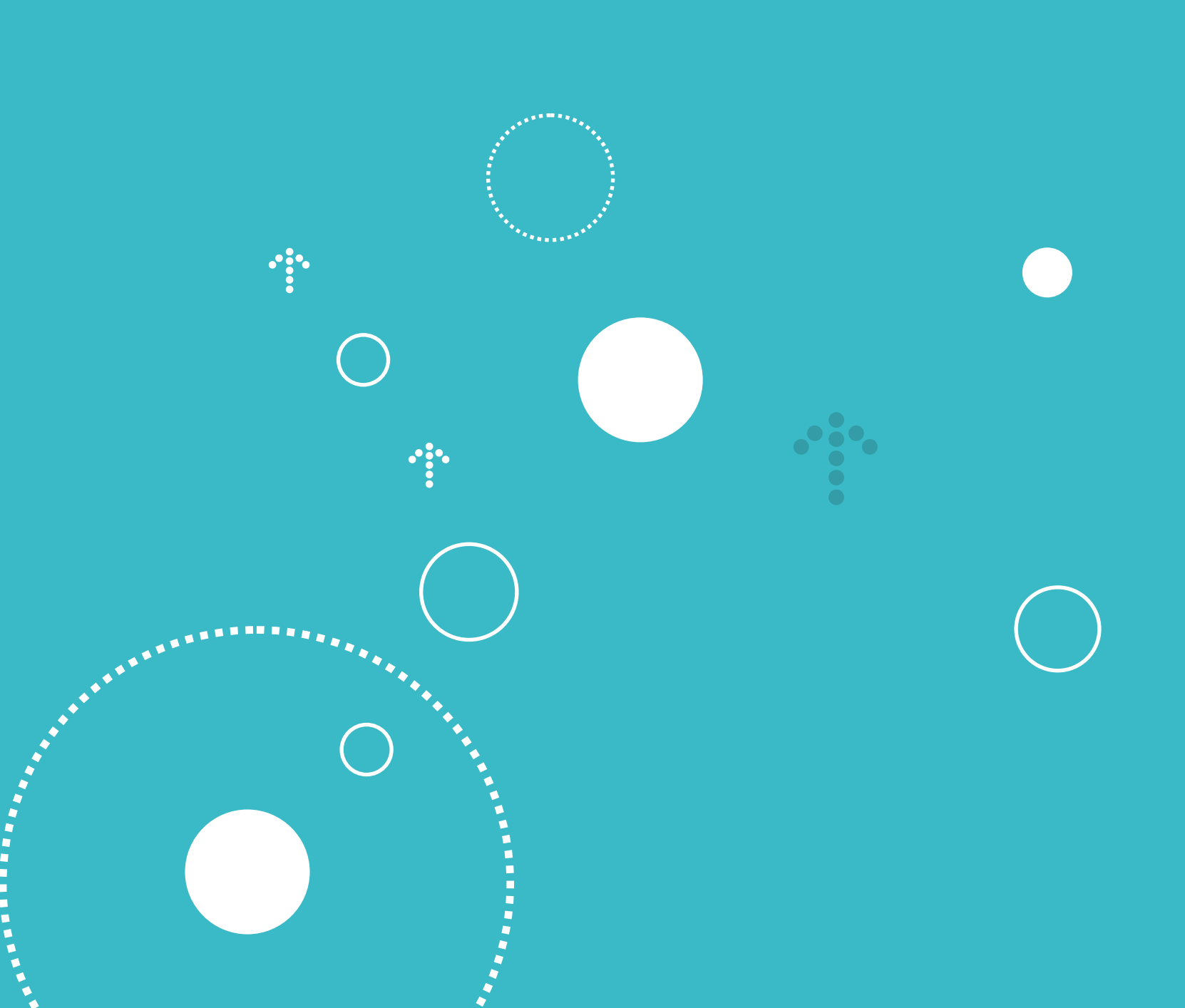
Dos elementos los caracterizan: la práctica desaparición del coordinador y el enorme despliegue de los participantes en la conducción del propio juego.

Reflexivos y de diálogo

Todos los juegos antes mencionados pueden tener un carácter reflexivo en tanto suelen obrar como disparadores. Permiten analizar con los participantes el desarrollo, los resultados, el vínculo entre los jugadores, los descubrimientos, las sensaciones y tantas otras cuestiones que pueden dispararse a partir de los comentarios que se realizan mientras se juega.

No obstante, en esta categoría ubicamos específicamente todos aquellos juegos que en su desarrollo dan cabida a la reflexión y el diálogo. El sustento mayor de estos juegos lo tiene la palabra. La comunicación verbal entre los participantes puede asumir variadas formas y diversas reglas. Así por ejemplo, la forma en que se instala el diálogo en *El juicio* (p. 83) no es la misma que en *El confesionario* (p. 84). Al primero la consigna le da vida y lo conduce a un debate entre posiciones encontradas. En el segundo, el sistema de preguntas abre más a un intercambio. Pero, además, *El juicio* favorece la participación de los más osados; en cambio, en *El confesionario* la consigna habilita la participación de todos.

Ejemplos: *Las actitudes “adolescentes” de Joaquín* (p. 30), *Éstos son nuestros derechos* (p. 53), *Sobre los alambres* (p. 57), *Debate abierto* (p. 63), *El rol del facilitador* (p. 95), *Una actitud relacional conflictiva* (p. 99), *Joaquín y los adultos que lo rodean* (p. 81), *Del dicho al hecho hay un gran trecho* (p. 92), *El juicio* (p. 83), *El confesionario* (p. 84), *Diferentes parecidos* (p. 33), *Las relaciones entre adolescentes* (p. 36), *Las intervenciones de Joaquín* (p. 59), *¿Cómo se recuerdan los adultos a sí mismos como adolescentes?* (p. 27).





Bibliografía/Sitios web/Filmografía



cap. VI

Bibliografía consultada

- Barbier, Jean-Marie: "Rapport établi, sens construit, signification donné", en Barbier, J. M. y Galatanu, O. (eds.): *Signification, sens et formation*, PUF, París, 2000.
- Burbules, Nicolás: *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, Amorrortu, Buenos Aires, 1999.
- Caillois, Roger: *Los juegos y los hombres*, Fondo de Cultura Económica, México DF, 1986.
- Corona Caraveo, Yolanda, y Morfín Stoopon, María: *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, UNICEF, Comexani, Ayuda en Acción, Universidad Autónoma, México DF, 2001.
- Darnton, Robert: *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, FCE, Buenos Aires, 1998.
- Gibbs, Sara, et al.: *Child to child: A practical guide. Empowering children as active citizens*, The Child-to-Child Trust, 2002.
- Harré y Lamb: *Diccionario de la psicología evolutiva y de la educación*, Paidós, Barcelona, 1990.
- Hart, R. y Lansdown, G: "Un mundo en evolución abre las puertas a los niños", en *CRIN Newsletter*, Londres, 2002.
- Hart, Roger: *Children's participation. From tokenism to citizenship*, UNICEF, Innocenti Essays n° 4, Florencia, 1992.
- Huizinga, Johan: *Homo Ludens*, Alianza Editorial, Madrid, 1972.
- Konterlnik, Irene: "La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?", en Tenti Fanfani, Emilio (comp.): *Una escuela para los adolescentes*, UNICEF-Losada, Buenos Aires, 2000, pp.79-108.
- Krauskopf, Dina; Vargas, Ginet: *Construyendo la participación con adolescentes. Sistematización conceptual y lineamientos estratégicos*, Oficina Regional UNICEF para América Latina y el Caribe, Ciudad de Panamá, 2003a.
- Krauskopf, Dina; Vargas, Ginet: *Proyectos de participación con adolescentes en América Latina y el Caribe: Sistematización de experiencias*, Oficina Regional UNICEF para América Latina y el Caribe, Ciudad de Panamá, 2003b.
- Meirieu, Philippe: *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Octaedro, Barcelona, 2001.
- Programa Nacional Derechos del Niño y del Adolescente: *Por los derechos de los niños y los adolescentes*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación - Oficina Rádda Barnen para América del Sur-ADI, Buenos Aires, 1996.
- Restrepo, Luis Carlos: *El derecho a la ternura*, Doble Click Editoras, Montevideo, 1998.
- Tenti Fanfani, Emilio: "Las palabras y las cosas de la participación. Notas para la reflexión y el debate". Texto de la conferencia presentada al II Congreso Internacional de Educación Organizado por el Gobierno del Estado de Guanajuato (México), 6-9 abril 2000.
- UNICEF: *Estado mundial de la infancia 2003*, UNICEF, Nueva York, 2002.
- UNICEF: *Educación, derechos y participación: aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en Uruguay*, UNICEF, Montevideo, 2003.
- UNICEF: *Adolescencia en América Latina y el Caribe: orientaciones para la formulación de políticas*, UNICEF. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Panamá, 2001.
- UNICEF: *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas*, Actas del Seminario, Bogotá, 7-8 diciembre de 1998, UNICEF International Child Development Centre, Florencia, 1999.
- UNICEF: *La participación de los niños y los adolescentes en América Latina y el Caribe: hacia una sociedad democrática*, V Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social, Kingston, 9-13 oct. 2000, Santafé de Bogotá, 2000.
- UNICEF: *The participation rights of adolescents: a strategic approach*, UNICEF, Nueva York, 2001.
- UNICEF: *Experiencias en participación adolescente en América Latina y el Caribe* (CD), Oficina Regional UNICEF para América Latina y el Caribe, 2003.
- Vidart, Daniel: *El juego y la condición humana*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1995.

Bibliografía recomendada

- Alfageme, Erika; Cantos, Raquel; Martínez, Marta: *De la participación al protagonismo infantil*, Plataforma de Organizaciones de Infancia, Madrid, 2003.
- Arroyo, Álvaro; Vernazza, Lucía; Retamoso, Alejandro: *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay*, UNICEF, Montevideo, 2004.
- Baratta, Alessandro: "Infancia y democracia", en García-Méndez, Emilio, y Beloff, Mary (comps.): *Infancia, ley y democracia en América Latina*, Temis y Depalma, Santafé de Bogotá, 1999, pp. 31-57.
- Brites de Vila, Gladys: *101 juegos*, Bonum, Buenos Aires, 1989.
- Cambell, Viola: *Juguemos*, Casa Bautista de Publicaciones, El Paso (Texas), 1955.
- Cavedies, Miguel: *Dinámica de grupos*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires, 1987.
- Commonwealth Secretariat: *Series on Adolescent and Youth Participation* (books 1-2-3-4), Londres, 2005.
- Cussiánovich, A.; Márquez, A. M.: *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*, Save the children, Lima, 2003.
- Delgado, Fidel: *El juego conciente*, Integral Manuales, Barcelona, 1986.
- Fountain, Susan: *¡Nada más justo! Guía práctica para aprender acerca de la Convención sobre los Derechos del Niño*, UNICEF, Nueva York, 1994.
- Fritzen, Silvino J.: *Dinámicas de recreación y juegos*, Colección Pedagogía Grupal, Indoamerican Press Service, Santafé de Bogotá, 1985.
- Gamboa, Susana: *Juegos creativos desde la palabra*, Bonum, Buenos Aires, 1996.
- García Méndez, Emilio: *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*, 2a. ed., Forum Pacis, Santafé de Bogotá, 1997.
- Gomes Da Costa, Antônio Carlos: *Pedagogía de la presencia: introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*, UNICEF - Losada, Buenos Aires, 1995.
- Gómez C., Luis: "Tres años de experiencia: desarrollo para la capacidad de gestión de niños, niñas y adolescentes", en *Realidad y Utopía de niños y adolescentes*, año 1, n° 1, 1996.
- Hammarberg, Thomas: *La escuela y los derechos del niño: la significación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño en el campo de las nuevas políticas educativas*, UNICEF; Florencia, 1998 (Innocenti Lectures).
- INJU-UNICEF: *La adulto dependencia de los jóvenes uruguayos*, Montevideo, 1996.
- Kaztman, Ruben; Figueira, Fernando: *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*, Universidad Católica del Uruguay, Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES), 2a. ed., Montevideo, 2003.
- Lansdown, Gerison: *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*, UNICEF Innocenti, Florencia, 2001 (Innocenti Insight, 6).
- La Mancha: *La escondida. Ética y estética en el juego*, Memoria de la V Bienal Internacional del Juego (Montevideo, setiembre 2003), Montevideo, UNICEF, 2005.
- La Mancha: *Memorias de la parca*, Primera Bienal del Juego, Montevideo, 1994.
- La Mancha: *Origami*, Memorias de la III Bienal del Juego (Montevideo, setiembre 1998), UNICEF, Montevideo, 2000.
- La Mancha: *Trampas al desespero*, Memoria de la IV Bienal Internacional del Juego (Montevideo, setiembre 2000), UNICEF, Montevideo, 2002.
- Le Breton, David: *Adolescencia bajo riesgo*, Trilce, Montevideo, 2003.

- Lleixà Arribas, Teresa: *Juegos sensoriales y de conocimiento*, Paidotribo, Barcelona, 1995.
- Montes, Graciela: *¿De qué hablamos cuando hablamos de derechos? La Convención sobre los Derechos del Niño*, CTERA-CAL-UNICEF, Buenos Aires, 2000.
- Oliver, Quima, y Conteri, Carla: *Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo*. Informe del proyecto piloto 2003-2004. UNICEF, Montevideo, 2005.
- Oliver i Ricart, Quima: *La Convención en tus manos: los derechos de la infancia y la adolescencia*, UNICEF, Montevideo, 2004.
- Oliver i Ricart, Quima: *Adolescencia y medios de comunicación en Uruguay*, mimeo, UNICEF, Montevideo, 2001.
- Oliver i Ricart, Quima: *Indicadores cualitativos de la situación de la adolescencia en Uruguay*, mimeo, UNICEF, Montevideo, 2001.
- Orlick, Terry: *Libres para cooperar, libres para crear*, Paidotribo, Barcelona, 1990.
- Perdomo, R., et.al.: *Los adolescentes uruguayos hoy: lo dicho y lo no dicho por los adolescentes: inserción social y dificultades*: Montevideo, MEC. Dirección de Educación, Montevideo, 1998 (Aportes a la educación nacional, 11).
- Portillo, J., et.al. (comp.): *La adolescencia*, Facultad de Medicina, FNUAP, OPS/OMS, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1992.
- Portillo, J. (coord.): *El adolescente y su entorno*, FNUAP-IIN, Montevideo, 1997.
- Santamaría, Benjamín, y Loyola, Mauricio: *Los derechos de las niñas y de los niños. Sólo para menores de 18 años*, Trillas, México DF, 1999.
- Save the Children: *Promoviendo la participación en un mundo de derechos*, Lima, 2002.
- Schujer, Silvia: *Palabras para jugar*, Sudamericana, Buenos Aires, 1991.
- Tenti Fanfani, E. : *Culturas juveniles y cultura escolar*, mimeo, Buenos Aires, mayo de 2000.
- Ulriksen de Viñar, Maren (comp.): *Pensar la adolescencia*, Trilce, Montevideo, 2004.
- UNICEF: *Adolescencia, una etapa fundamental*, UNICEF, Nueva York, 2002.
- UNICEF: *Manual de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*, UNICEF, Nueva York, 2001.
- UNICEF: *Los derechos humanos de los niños y las mujeres: la contribución del UNICEF para que se transformen en una realidad*, UNICEF, Nueva York, 1999.
- UNICEF-Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas: *Convención sobre los Derechos del Niño*, Nueva York, 1993.
- UNICEF-IIN-Inst. Ayrton Senna: *Derecho a tener derecho*, v. 1-4, Montevideo, 1997.
- UNICEF-IIN-Inst. Ayrton Senna: *Derecho a tener derecho, Propuesta didáctica*, Montevideo, s.d.

Sitios web

Selección de fuentes sobre participación adolescente:

Adolescentes

<http://blogia.com/adolescentes/index.php>

Weblog del proyecto de participación comunitaria de adolescentes y jóvenes "Aprendiendo entre todos a relacionarnos de forma saludable" del centro de salud Manuel Merino de Alcalá de Henares - Idioma: español

Adolescentes por la Vida - Argentina

<http://www.adolescentexlavida.com.ar/index2.htm>

"Adolescentes por la Vida" es una asociación civil destinada a la investigación y el desarrollo de proyectos, actividades y materiales educativos en relación directa con temáticas y problemáticas de nuestros niños, adolescentes y jóvenes, sus familias y la comunidad, que busca mejorar la calidad de vida a través de la integración de los ejes salud, educación, prevención y medios de comunicación. Idioma: español

BBC - Derechos del niño

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/people/features/childrensrights/>

Idioma: inglés

Biblioteca Virtual en Salud - Adolescencia

<http://www.adolec.org/>

Idioma: español

BVS Costa Rica

<http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/adolec.htm>

Biblioteca Virtual en Salud Costa Rica. Idioma: español

BVS México

<http://www.adolec.org.mx/espadol/>

Biblioteca Virtual en Salud México. Idioma: español

Child to Child

www.child-to-child.org/guide

Página que contiene una guía de publicaciones para la inclusión de los niños como ciudadanos activos de la sociedad. Idioma: inglés

Child Trends - Research in the service of children

www.childtrends.com

La organización Child Trends lleva adelante investigaciones y difunde información con base científica para mejorar el diseño de políticas y programas destinados a los niños y sus familias. A la vez propone el desarrollo de programas exitosos en distintas áreas del desarrollo de niños y adolescentes. Idioma: inglés

Ciudades Amigas de la Niñez

<http://www.childfriendlycities.org/sp/home.html>

Sitio de la iniciativa Ciudades Amigas de la Niñez, que promueve que las ciudades y los sistemas locales de gobierno se comprometan a respetar los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Idioma: español

CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional

<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/>

Información sobre publicaciones relacionadas con jóvenes, formación y empleo. Idioma: español

The Commonwealth Secretariat

www.thecommonwealth.org

Contiene The Commonwealth Youth Programme, programa por intermedio del cual se intenta potenciar a los jóvenes como individuos y como parte activa de su comunidad. Idioma: inglés

IDS - Participation

<http://www.ids.ac.uk/ids/particip/index.html>

Página sobre investigación, innovación y aprendizaje en participación ciudadana. Idioma: inglés

La Iniciativa de Comunicación

<http://www.comminit.com/la/>

El Son de Tambora pretende cubrir una amplia gama de actividades acerca de la comunicación para el desarrollo. Idioma: español

Interjoven

<http://www.interjoven.cl/>

Interjoven es un proyecto de asistencia técnica a organizaciones que trabajan con jóvenes de zonas desfavorecidas, orientado a contribuir a la construcción de un sistema de atención integral a la juventud. Idioma: español

International Youth Foundation

<http://www.iyfnet.org/section.cfm/5/26>

Página de la International Youth Foundation, que busca mejorar las condiciones y posibilidades de los niños y adolescentes y promueve su participación y liderazgo. Idioma: inglés

National Children's Bureauwww.ncb.org.uk/resources

Promueve la participación, los intereses y el bienestar de los niños y jóvenes. Idioma: inglés

Organización Iberoamericana de Juventud<http://www.oij.org/>

Esta organización promueve los derechos de la juventud. Idioma: español

Population Councilwww.popcouncil.org

Página especializada en salud que abarca áreas desde biomedicina, VIH/sida, infancia y niñez, etc., hasta transición a la adultez. Idioma: inglés

REDLAMYC<http://www.redlamyc.info/>

Red latinoamericana y caribeña por la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Promueve la participación infantil. Idioma: español

RELAJUR<http://www.iica.org.uy/redlat/index.html>

RELAJUR es una red de personas y organizaciones, centrada en la sistematización y difusión de información de y sobre juventud rural. Apunta a promover y gestionar servicios de capacitación, de información e intercambio para las organizaciones de jóvenes rurales, para ONG especializadas en juventud rural, y para técnicos del sector público que trabajan con juventud rural. Idioma: español

Save the Childrenhttp://www.savethechildren.net/alliance_sp/index.html

Página dedicada a los derechos de niños y adolescentes, y su cumplimiento. Idioma: español

School Councils UKwww.schoolcouncils.org

Página de School Councils, que promueve la participación (mediante los consejos estudiantiles, los alumnos son habilitados a formar parte de su propia educación). Idioma: inglés

UNESCO - Growing Up in Citieswww.unesco.org/most/growing.htm

El proyecto intenta responder sobre el efecto que provoca la urbanización global en los niños y adolescentes. A la vez, apunta a la participación de niños, adolescentes y la comunidad en la construcción de mejores lugares donde desarrollarse. Idioma: inglés

UNESCO - Juventudhttp://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=5058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Sitio de UNESCO sobre juventud, que promueve la participación de adolescentes y jóvenes. Idioma: español e inglés

UNICEF - Innocenti Research Centre<http://www.unicef-icdc.org/publications/>

El Centro de Investigaciones Innocenti trabaja para fortalecer la capacidad de UNICEF de responder a las necesidades de los niños y a desarrollar una nueva ética global para la infancia. En la sección publicaciones están disponibles informes de investigación, monitoreo y análisis de políticas dirigidas a la infancia. Idioma: inglés

UNICEF - La Juventud Opinawww.unicef.org/voy/spanish

Información y foros de opinión dirigidos a jóvenes. Idioma: español

UNICEF - Proyecto MAGICwww.unicef.org/magic/bits/espanol.html

Actividades de los medios de comunicación y buenas ideas para, con y por los niños. Idioma: español

UNICEF - Teachers talking about learningwww.unicef.org/teachers

Página especializada para docentes. Contiene artículos, estrategias y foros, así como entrevistas a docentes y educadores. Idioma: inglés

UNICEF - What young people thinkwww.unicef.org/polls/tacro/index.html

Contiene "La Voz, Voces de niños y adolescentes en Latinoamérica y el Caribe" y presenta los resultados de una encuesta regional realizada a niños y adolescentes en 20 países de América Latina y El Caribe. Idioma: inglés

World Bank - Youthink<http://youthink.worldbank.org/>

Sitio del Banco Mundial dedicado a los jóvenes, que brinda información, resultados de investigaciones y otra experiencia acumulada sobre temas globales que son de preocupación de las personas jóvenes. Idioma: inglés

Filmografía

A modo de sugerencia, adjuntamos un listado de películas sobre temas vinculados a los contenidos de esta guía:

Empire Records (1995)

Sinopsis: Los jóvenes empleados de Empire Records, una pequeña pero animada tienda de discos, vivirán una jornada de trabajo un tanto especial. La disquería corre peligro de ser comprada por una multinacional y cada uno de ellos hará lo imposible para impedir que eso suceda.

Director: Allan Moyle

Guión: Carole Heikkinen

Elenco: Anthony LaPaglia, Debi Mazar, Liv Tyler, René Zellweger, Robin Tunney, Ethan Embry

Duración: 90'

País: Estados Unidos

En busca del destino (Good Will Hunting, 1997)

Sinopsis: Will Hunting, un limpiador del MIT (Massachusetts Institute of Technology), tiene un don para las matemáticas y para meterse en problemas con la ley. Tras ser descubierto como genio de las ciencias duras, un psiquiatra lo ayudará a desarrollar su potencial y a encaminarse en su vida.

Director: Gus Van Sant

Guión: Matt Damon, Ben Affleck

Elenco: Matt Damon, Ben Affleck, Stellan Skarsgård, Minnie Driver, Robin Williams

Duración: 126'

País: Estados Unidos

Los cuatrocientos golpes (1959)

Sinopsis: Antoine Doinel tiene trece años y vive rodeado de adultos que juzgan constantemente su comportamiento. En la escuela, la obsesión por la disciplina y el autoritarismo lo asfixian. Para hacer frente a todo ello, Antoine se refugia en su amistad con René, un compañero de clase con el que se aficiona a faltar al colegio para ir al cine.

Director: François Truffaut

Guión: François Truffaut, Marcel Moussy

Elenco: Jean-Pierre L aud, Claire Maurier, Albert R emy, Guy Decombe

Duración: 99'

País: Francia

Cuenta conmigo (1986)

Sinopsis: En un pequeño pueblo de Oregon, cuatro jóvenes amigos salen de la ciudad en busca de un chico desaparecido. Deseando ser vistos como héroes ante ellos mismos y ante los ojos del pueblo, emprenden una inolvidable excursión de dos días que se convierte en una aventura increíble.

Director: Robe Reiner

Guión: Raynold Gideon, Bruce A. Evans (basado en la novela *The Body* de Stephen King)

Elenco: Wil Wheaton, River Phoenix, Corey Feldman, Jerry O'Connell, Kiefer Sutherland

Duración: 89'

País: Estados Unidos

Martín (Hache) (1997)

Sinopsis: Martín es un joven de 18 años que es mandado a España a vivir con su padre, el director de cine Martín Echenique, el hombre que le arrebató el nombre para llamarlo Hache (por Hijo). En el nuevo país, convivir  con su padre, con quien no se lleva muy bien; con Alicia, la amante del padre; y Dante, un amigo gay, que es casi como un tío para Hache.

Director: Adolfo Aristarain

Guión: Adolfo Aristarain, Kathy Saavedra

Elenco: Federico Luppi, Juan Diego Botto, Eusebio Poncela, Cecilia Roth, Sancho Gracia, Ana María Picchio

Duración: 130'

País: España, Argentina

Casi famosos (2001)

Sinopsis: Ambientado en 1973, el film narra la forma en que un audaz y talentoso joven de 15 años, fanático del rock, consigue su primer trabajo como redactor de la *Rolling Stone*. Su misión será entrevistar al grupo Stillwater. Para ello contará con la ayuda de Penny Lane, la presidenta del club de fans de la banda.

Director: Cameron Crowe

Guión: Cameron Crowe

Elenco: Billy Crudup, Frances McDormand, Kate Hudson, Jason Lee, Patrick Fugit, Anna Paquin, Philip Seymour Hoffman

Duración: 122'

País: Estados Unidos

25 watts (2001)

Sinopsis: *25 watts* es un relato acerca de tres jóvenes que se aburren en Montevideo. Su vida no parece tener ningún sentido, más que el de dar vueltas interminablemente como un hámster en una rueda. Reacios a trabajar, a estudiar o a comprometerse con alguna causa, su diversión consiste en fumar, tomar cerveza, ver TV, alquilar algún film pornográfico o dar vueltas en auto.

Director: Pablo Stoll, Juan Pablo Rebella

Guión: Pablo Stoll, Juan Pablo Rebella

Elenco: Daniel Hendler, Jorge Temponi, Alfonso Tort

Duración: 92'

País: Uruguay

Kids (1995)

Sinopsis: *Kids* narra 24 horas en la vida de un grupo de adolescentes. Es un retrato sin prejuicios, tan fuerte como real, de los jóvenes de fin de siglo. Se impone como una experiencia verdaderamente cuestionadora.

Director: Larry Clark

Guión: Larry Clark, Harmony Korine, Jim Lewis

Elenco: Chloë Sevigny, Rosario Dawson, Leo Fitzpatrick, Sarah Henderson, Justin Pierce

Duración: 91'

País: Estados Unidos

Big (1988)

Sinopsis: Tras pedirle a una máquina mágica el deseo de ser grande, Josh amanece, al día siguiente, siendo un adulto.

Director: Penny Marshall

Guión: Gary Ross, Anne Spielberg

Elenco: Tom Hanks, Elizabeth Perkins, Jon Lovitz, Robert Loggia

Duración: 104'

País: Estados Unidos

Billy Elliot (2000)

Sinopsis: Billy toma clases de boxeo. Tiene un buen juego de piernas pero carece por completo de pegada. Un día es invitado a participar en la clase de danza de la señora Wilkinson. Cuando su padre se entera de que Billy practica una disciplina tan poco viril, lo obliga a abandonar las clases. Pero la señora Wilkinson, que ha visto que el muchacho tiene un inmenso talento para el ballet, continúa dándole clases gratuitas para que se prepare para las audiciones que realizará en la ciudad la Royal Ballet School.

Director: Stephen Daldry

Guión: Lee Hall

Elenco: Jamie Bell, Jean Heywood, Jamie Draven, Gary Lewis

Duración: 110'

País: Reino Unido, Francia

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
Br. Artigas 1659, piso 12
11200 - Montevideo - Uruguay

Teléfono: (598 2) 403 0308
Fax: (598 2) 400 6919
E-mail: montevideo@unicef.org

Herramientas para la participación adolescente

Para toda la infancia
Salud, Educación, Igualdad, Protección
ASÍ LA HUMANIDAD AVANZA

unicef 